



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

IVANILDA DANTAS DE OLIVEIRA

**A PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA PARAÍBA E
SUAS RELAÇÕES COM AS DCNEI E A BNCC-EI**

**João Pessoa
2022**

IVANILDA DANTAS DE OLIVEIRA

**A PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA PARAÍBA E
SUAS RELAÇÕES COM AS DCNEI E A BNCC-EI**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação pela UFPB.

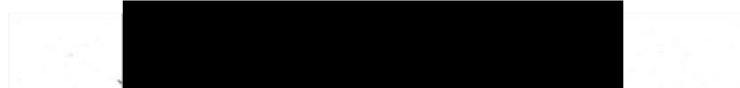
Orientadora: Profa. Dra. Adelaide Alves Dias

**João Pessoa
2022**

IVANILDA DANTAS DE OLIVEIRA

**A PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA PARAÍBA E
SUAS RELAÇÕES COM AS DCNEI E A BNCC-EI.**

Banca Examinadora



Profa. Dra. Adelaide Alves Dias - UFPB
Orientadora



Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria - UNICAMP
Examinador Titular Externo



Profa. Dra. Márcia Ângela da Silva Aguiar - UFPE
Examinador Titular Externo



Profa. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues - UFPB
Examinador Titular Interno



Profa. Dra. Edineide Jezini Mesquita Araujo - UFPB
Examinador Titular Interno

**Catálogo na publicação Seção de
Catálogo e Classificação**

O48p Oliveira, Ivanilda Dantas de.

A proposta curricular para a educação infantil da Paraíba e suas relações com as DCNEI e a BNCC-EI / Ivanilda Dantas de Oliveira. - João Pessoa, 2022. 294 f. : il.

Orientação: Adelaide Alves Dias. Tese
(Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. DCNEI. 3. BNCC. 4. Proposta curricular - Paraíba. 5. Políticas curriculares. I. Dias, Adelaide Alves. II. Título.

UFPB/BC

CDU 373.2(043)

A minha família amada: meu esposo, Junior, meus filhos, Artur, Gabriel e Beatriz, meus irmãos, Cecília, Garibaldi, Getúlio, Goretti, Sandra e Francisco José, e, especialmente, aos meus pais, Ivanilda (*in memorian*) e Orlando (*in memorian*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter iluminado os meus caminhos até aqui, tornando possível a realização de muitos sonhos.

À minha orientadora, Dr^a Adelaide Alves Dias, pela competência, dedicação e orientação pautada na escuta, no diálogo, no respeito e em valiosas contribuições ao estudo.

Aos professores/as das bancas de qualificação e defesa, pela leitura criteriosa do texto e as relevantes contribuições.

Aos colegas do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança – NUPEC, pelos enriquecedores momentos de estudo, partilha de projetos, problematização de concepções e, conseqüentemente, aprofundamento dos conhecimentos sobre a educação infantil.

À minha mãe, Ivanilda (*In memoriam*), minha maior referência de vida, que sempre me inspirará a buscar vivenciar, no meu cotidiano, valores como a solidariedade, a justiça e a gratidão.

Ao meu esposo, Junior, e aos filhos, Artur, Gabriel e Beatriz, que, amorosamente, me apoiaram, incentivaram e suportaram minhas ausências, insônias e mudanças de humor.

À minha filha, Beatriz, que ao longo de todo o processo de elaboração da tese assumiu o papel de leitora crítica e revisora, além de ser a confidente de minhas inseguranças, dificuldades, angústias e alegrias.

Ao meu irmão, Tico, que sempre faz as correções oficiais e, de forma competente e generosa, me ajuda a tornar a escrita mais clara para o leitor.

À Rebeca, que, de forma atenciosa e gentil, sempre me escutou e se disponibilizou a realizar, com competência, a correção do texto, ao longo do processo de produção.

À Janine, pela escuta sensível nos momentos de aflição e suas preciosas orientações e contribuições.

À amiga, Rosário, pela partilha das dificuldades vividas no percurso de construção da tese e por contar sempre com o seu apoio.

Um agradecimento especial, enfim, a todos os sujeitos que participaram da pesquisa, por sua disponibilidade e valiosas contribuições.

OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de. **A proposta curricular para a Educação Infantil da Paraíba e suas relações com as DCNEI e a BNCC-EI.** Tese de Doutorado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2022.

RESUMO

As políticas curriculares para Educação Infantil - demandadas após a promulgação da Constituição Federal (1988) - foram se materializando em meio a embates e disputas acerca da função dessa etapa da Educação Básica, trazendo como desdobramentos dissensos em relação aos fundamentos que devem nortear a educação das crianças de 0 a 6 anos. Imbuídas dessa compreensão, elencamos como objetivo principal analisar como os fundamentos políticos e pedagógicos que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) incidem na Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC-EI) e na Proposta Curricular da Paraíba-EI. Assumimos como tese, que os pressupostos das DCNEI, apesar de reivindicados nos textos da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba-EI, não se constituem seus fundamentos. Optamos, então, pela pesquisa qualitativa alinhada ao paradigma social interpretativo, por privilegiarmos a análise das falas dos sujeitos entrevistados, assim como os contextos sócio-histórico-político e pedagógico que conformaram o processo de construção das referidas políticas curriculares, a fim de desvelar os pressupostos implícitos, conflitos, oposições e chegar a uma compreensão enriquecida do fenômeno social pesquisado. Para tanto, realizamos a revisão bibliográfica acerca das políticas curriculares mandatórias para Educação Infantil e, de forma concomitante, empreendemos uma pesquisa documental e empírica. Nesta última, elegemos como sujeitos da pesquisa um (1) representante do comitê gestor e quatro (4) da assessoria técnica que atuaram na elaboração da Proposta Curricular da Paraíba-EI. A organização dos dados coletados seguiu as orientações da Análise de Conteúdo fundamentada na acepção de Bardin, através da análise categorial temática. Os resultados da pesquisa documental nos indicam que o processo de revisão das DCNEI (2009) contou com uma participação ampliada de atores públicos e dos movimentos sociais, que, por meio de discussões e negociações, construíram consensos em relação às concepções que deveriam nortear as Propostas Pedagógicas/Curriculares de creches e pré-escolas de todo o país. Em contrapartida, a conjuntura política em que se deu o processo de elaboração da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba-EI evidenciou a hegemonia do Movimento pela Base e seus intelectuais, o que conformou um currículo nacional que subordina a formação das crianças à lógica do mercado. Em relação aos pressupostos das referidas políticas, as DCNEI (2009) apresentam coerência entre a concepção de criança, Educação Infantil, proposta pedagógica e currículo, consoante ao projeto de educação emancipatório defendido. Diferentemente, nos documentos da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba-EI tais concepções são utilizadas para validar o discurso da continuidade de fundamentos em relação às DCNEI, mas esses não são a base do arranjo curricular, assumindo centralidade as competências e habilidades, os objetivos de aprendizagem, desenvolvimento e as sínteses de aprendizagem, por permitirem o controle do que é ensinado às crianças e a regulação do trabalho docente. Apontamos, assim, a necessidade de que as instituições reivindiquem sua autonomia na formulação do seu projeto político pedagógico e do seu documento curricular. Entretanto, para atingir tal fim se faz necessário investir na formação continuada dos/as professores/as da Educação Infantil na perspectiva do desenvolvimento integral da criança, dissociando-se, desse modo, do processo de construção de competências, habilidades e de objetivos de aprendizagem propostos na BNCC-EI e na Proposta Curricular da Paraíba-EI, pois esses não garantem sequer os direitos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil; DCNEI; BNCC-EI; Proposta Curricular da Paraíba para Educação Infantil; Políticas Curriculares.

OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de. The curriculum proposal for early childhood education in Paraíba and its relations with the DCNEI and BNCC-EI. Doctoral thesis. João Pessoa: Federal University of Paraíba, 2022.

ABSTRACT

Curriculum policies for Early Childhood Education - demanded after the promulgation of the Federal Constitution (1988) - were materialized amidst clashes and disputes about the function of this stage of Basic Education, bringing as dissenting developments in relation to the foundations that should guide the education of children. children aged 0 to 6 years. Imbued with this understanding, we list as main objective to analyze how the political and pedagogical foundations that guide the DCNEI affect the BNCC-EI and the Curricular Proposal of Paraíba-EI. We assume as a thesis that the assumptions of the DCNEI, despite being claimed in the texts of the BNCC-EI and the Curriculum Proposal of Paraíba-EI, do not constitute their foundations. We chose, therefore, for qualitative research aligned with the interpretive social paradigm, as we privilege the analysis of the speeches of the interviewed subjects, as well as the socio-historical-political and pedagogical contexts that shaped the process of construction of the aforementioned curricular policies, in order to unveil the implicit assumptions, conflicts, oppositions and arrive at an enriched understanding of the researched social phenomenon. To this end, we carried out a literature review about mandatory curriculum policies for Early Childhood Education and, at the same time, we undertook a documentary and empirical research. In the latter, we chose as research subjects 1 (one) representative of the management committee and 4 (four) of the technical assistance who worked in the elaboration of the Curriculum Proposal of Paraíba-EI. The organization of the collected data followed the guidelines of Content Analysis based on Bardin's meaning, through thematic categorical analysis. The results of the documentary research indicate that the DCNEI review process (2009) had an expanded participation of public actors and social movements, which, through discussions and negotiations, built consensus in relation to the concepts that should guide the Proposals Pedagogical/Curriculum of day care centers and preschools across the country. On the other hand, the political conjuncture in which the process of elaboration of the BNCC-EI and the Curricular Proposal of Paraíba-EI took place highlighted the hegemony of the Movimento pela Base and its intellectuals, which shaped a national curriculum that subordinates the formation of children to the market logic. In relation to the assumptions of the aforementioned policies, the DCNEI (2009) present coherence between the conception of child, Early Childhood Education, pedagogical proposal and curriculum, according to the emancipatory education project defended. Differently, in the documents of the BNCC-EI and the Curricular Proposal of Paraíba-EI, such conceptions are used to validate the discourse of continuity of fundamentals in relation to the DCNEI, but these are not the basis of the curricular arrangement, assuming central competences and abilities, the learning and development objectives and learning syntheses, as they allow the control of what is taught to children and the regulation of teaching work. Thus, we point out the need for institutions to claim their autonomy in the formulation of their pedagogical political project and their curricular document. However, to achieve this end, it is necessary to invest in the continuing education of Early Childhood Education teachers from the perspective of the integral development of the child, thus dissociating itself from the process of building competences, abilities and objectives. of learning proposed in the BNCC-EI and in the Curricular Proposal of Paraíba-EI, as these do not even guarantee the learning rights.

Keywords: Early Childhood Education. DCNEI; BNCC-EI; Curriculum Proposal of Paraíba for Early Childhood Education; Curriculum policies.

OLIVEIRA, Ivanilda Dantas de. La Proposition Curriculaire du Paraíba pour l'Éducation de la petite enfance et ses relations avec la DCNEI et le BNCC-EI. Thèse de Doctorat. João Pessoa: Université Fédérale du Paraíba, 2022.

ABSTRAIT

Les politiques curriculaires pour l'éducation de la petite enfance, qui ont fait l'objet de la promulgation de la Constitution Fédérale (1988), se sont concrétisées dans un contexte d'affrontements et de conflits sur le rôle de cette étape de l'Éducation de Base, entraînant des dissensions sur les principes fondamentaux qui devraient guider l'éducation des enfants de 0 à 6 ans. À partir de cette compréhension, nous avons, comme objectif principal d'analyser comment les fondements politiques et pédagogiques qui guident les DCNEI se concentrent sur la BNCC-EI et la Proposition Curriculaire du Paraíba-EI. Nous considérons comme objet de recherche que les hypothèses des DCNEI, bien que revendiquées dans les textes de la BNCC-EI et de la Proposition Curriculaire de la Paraíba-EI, ne se constituent pas leurs fondements. Nous avons, donc, choisi la recherche qualitative alignée sur le paradigme social interprétatif, pour privilégier l'analyse des discours des sujets interviewés, ainsi que les contextes socio-historique-politique et pédagogiques. Le processus de construction de ces politiques scolaires a été conçu de manière à dévoiler les présupposés implicites, les conflits, les oppositions et à parvenir à une compréhension enrichie du phénomène social recherché. Pour cela, nous avons effectué la revue bibliographique sur les politiques curriculaires obligatoires pour l'éducation de la petite enfance et, en parallèle, nous avons entrepris une recherche documentaire et empirique. Nous avons, ainsi, élu comme sujets de la recherche un (1) représentant du comité de gestion et quatre (4) du conseil technique qui ont travaillé sur l'élaboration de la proposition curriculaire du Paraíba-EI. L'organisation des données recueillies a suivi les directives de l'Analyse de Contenu fondée sur la signification de Bardin, à travers l'analyse thématique des catégories. Les résultats de la recherche documentaire nous indiquent que le processus de révision des DCNEI (2009) a bénéficié d'une participation élargie des acteurs publics et des mouvements sociaux, qui, par le biais de discussions et de négociations, ont construit un consensus sur les conceptions qui devraient guider les propositions pédagogiques/curriculaires de crèches et d'écoles maternelles de tout le pays. En revanche, le contexte politique dans lequel s'est déroulé le processus d'élaboration de la BNCC-EI et de la proposition curriculaire du Paraíba-EI a mis en évidence l'hégémonie du Mouvement pour la Base et de ses intellectuels, qui ont établi un curriculum national qui subordonne la formation des enfants à la logique du marché. En ce qui concerne les prémisses de ces politiques, les DCNEI (2009) présentent une cohérence entre la conception de l'enfant, l'éducation de la petite enfance, la proposition pédagogique et le curriculum, selon le projet d'éducation émancipatrice préconisé. Différemment, dans les documents de la BNCC-EI et de la proposition curriculaire du Paraíba-EI, ces conceptions sont utilisées pour valider le discours de la continuité de fondements par rapport aux DCNEI, mais ceux-ci ne sont pas la base de l'organisation curriculaire, assumant la centralité des compétences et des aptitudes, des objectifs d'apprentissage et de développement et de la synthèse de l'apprentissage, pour permettre le contrôle de ce qui est enseigné aux enfants et la régulation du travail d'enseignement. Nous soulignons, ainsi, la nécessité pour les institutions de revendiquer leur autonomie dans la formulation de leur projet pédagogique politique et de leur document curriculaire. Cependant, pour atteindre cet objectif, il est nécessaire d'investir dans la formation continue des enseignants/es de l'éducation de la petite enfance dans la perspective du développement intégral de l'enfant, en se dissociant, ainsi, du processus de construction des compétences, des capacités et des objectifs d'apprentissage proposés par la BNCC-EI et par la proposition curriculaire du Paraíba-EI, car ceux-ci ne garantissent même pas les droits d'apprentissage.

Mots-clés: Éducation de la petite enfance. DCNEI. BNCC-EI. Proposition Curriculaire du Paraíba pour l'Éducation de la petite enfance. Les politiques curriculaires.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Quantitativo de teses e dissertações selecionadas com os descritores	33
Quadro 02 – Quantitativo de teses e dissertações selecionadas com os descritores	40
Quadro 03 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil	47
Quadro 04 – Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil	47
Quadro 05 – Proposta Curricular da Paraíba para Educação Infantil.....	48
Quadro 06 – Documentos de Entidades, Grupos de Pesquisa e outros	48
Quadro 07 – Perfil dos participantes da pesquisa	52
Quadro 08 – Recursos de infraestrutura nas instituições municipais de Educação Infantil do estado da Paraíba.....	176
Quadro 09 – Concepção de Criança	207
Quadro 10 – Concepção de Educação Infantil	214
Quadro 11 – Concepção de Proposta Pedagógica	218
Quadro 12 – Concepção de Currículo	222
Quadro 13 – Quantitativo de objetivos referentes aos campos de experiência – 2ª e 4ª versão da BNCC-EI e 1ª edição e a revisada da Proposta Curricular da Paraíba – EI	244

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa do estado da Paraíba.....	49
Figura 02 – Evolução do número de matrículas na Educação Infantil – Paraíba (2016-2020).....	50
Figura 03 – Capa da Proposta Curricular da Paraíba.....	201
Figura 04 - Capa da Proposta Curricular da Paraíba – reeditada.....	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
AC	Análise de Conteúdo
ANDES SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEI	Comissão Nacional de Educação Infantil
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
COEPRE	Coordenadoria de Educação Pré-Escolar
COMPEB	Conselho de Políticas de Educação Básica
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CTDC	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCOCEB	Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica
DNCr	Departamento Nacional da Criança
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação

FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUNDIR	Fórum de Diretores de Faculdades de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQEI	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MP	Medida Provisória
NUPEC	Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organizações das Nações Unidas
PB	Paraíba
PBIEEI	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a 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
PIB	Produto Interno Bruto
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-RJ	Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
TPE	Todos Pela Educação
UAEI	Unidade Acadêmica de Educação Infantil
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP-RP	Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Problematização do objeto de pesquisa.....	21
1.2	Problema e objetivos da pesquisa	26
1.3	Estrutura da tese	27
2	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	30
2.1	A revisão bibliográfica.....	31
2.2	A pesquisa documental	46
2.3	Pesquisa empírica.....	48
2.3.1	O contexto: o estado da Paraíba.....	49
2.3.2	Instrumento de geração de dados.....	51
2.3.3	Sujeitos da pesquisa	52
2.4	Análise dos dados e interpretação	53
2.4.1	A análise dos documentos	54
2.4.2	Análise das entrevistas	55
3	CURRÍCULO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL – CAMPO EM CONSTRUÇÃO	57
3.1	Currículo: conceituações e abordagens teóricas	57
3.2	O debate sobre o currículo da/na educação infantil: os precursores da educação infantil e seus modelos pedagógicos/curriculares	61
3.3	As contribuições das ciências humanas e sociais para a reorientação do currículo na/da educação infantil	67
3.3.1	A pedagogia e a especificidade da educação infantil.....	68
3.3.2	A aprendizagem e o desenvolvimento da criança.....	77
3.3.3	Concepções de infância(s), criança(s) e currículo – contribuições da história, sociologia, antropologia e filosofia.....	86
3.4	Abordagens Curriculares para a educação infantil na contemporaneidade	95
4	PERCURSO SÓCIO-HISTÓRICO-POLÍTICO E PEDAGÓGICO DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	103
4.1	A política e as políticas educacionais: de onde falamos?	103
4.2	Contextualizando a trajetória da institucionalização da educação infantil no Brasil: proteção, assistência científica e educação moral	105

4.3	As políticas para a educação infantil a partir de 1990 – a reforma neoliberal e os governos nacionais	112
4.4	A legislação e as políticas educacionais para a educação infantil no Brasil – o que dizem sobre a função e organização pedagógica/curricular?.....	117
5	POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS E SUBNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS FORMATIVOS EM DISPUTA	143
5.1	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: processo de construção.....	143
5.2	Base Nacional Comum Curricular: normatividade; regulação e a formação para o mercado	151
5.3	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: por quê e para quê?	163
5.4	A reestruturação curricular em estados e municípios e o papel indutor do Comitê Gestor de Implementação da Base Nacional Comum Curricular.....	171
5.4.1	Construção da Proposta Curricular da Paraíba para Educação Infantil: por quê e para quê?	174
6	DCNEI, BNCC-EI E A PROPOSTA CURRICULAR DA PARAÍBA-EI: APROXIMAÇÕES E/OU DISSENSOS DE FUNDAMENTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS.....	206
6.1	Concepção de criança e educação infantil: fundamentos políticos e pedagógicos	206
6.2	Concepção de proposta pedagógica e currículo: fundamentos políticos e pedagógicos	218
7	POSSÍVEIS (IN)CONCLUSÕES: BNCC-EI E A PROPOSTA CURRICULAR DA PARAÍBA-EI – REGULAÇÃO E CONTROLE	251
	REFERÊNCIAS	261
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	288
	APÊNDICE B – QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM UM REPRESENTANTE DO COMITÊ GESTOR	291
	APÊNDICE C – QUESTÕES PARA A ENTREVISTA – ASSESSORIA TÉCNICA	292
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	293

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se vincula à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, bem como ao Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança (NUPEC)¹. Nela, objetivamos investigar em que medida os fundamentos políticos e pedagógicos que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) incidem nas da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI) e na Proposta Curricular da Paraíba para a Educação Infantil (EI).

O interesse de desenvolver esta investigação articula-se com a nossa trajetória acadêmica e profissional que se inicia em 1986, ainda quando cursávamos Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus 2, município de Campina Grande. Pela necessidade de trabalhar, submetemo-nos à seleção de uma vaga para atuar como auxiliar de professor de um grupo de crianças com 2 anos de idade. No ano seguinte, passamos a assumir a regência de um grupo e ficamos nesta instituição até o mês de fevereiro de 1992. Este foi um período de grandes aprendizados, pois a escola tinha uma proposta inovadora pautada no respeito à criança, na arte e na brincadeira, além de que a coordenadora pedagógica era uma profissional sensível e reflexiva, o que possibilitava que nossas indagações, questionamentos e dúvidas tivessem ressonância, motivando-nos ainda mais para o estudo e aprofundamento do conhecimento sobre a criança, o currículo, o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

No ano de 1992, começamos a lecionar para uma turma pré-escolar em outra instituição privada e, a partir de 1993, aceitamos o convite para exercer a função de coordenadora pedagógica da educação infantil, permanecendo no cargo até o ano de 2014.

No ano de 1989, após aprovação em concurso público, passamos a atuar como professora em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande. Nessa época, existiam poucas turmas com crianças entre 4 e 5 anos que funcionavam nas

¹ Este núcleo coordenado pela Dr^a Adelaide Alves Dias, ao longo de seus dezesseis anos de existência, vem desenvolvendo atividades de pesquisa, formação e extensão no âmbito da graduação e da pós-graduação, na interlocução com diversos campos do conhecimento: sociologia da infância, psicologia do desenvolvimento, educação infantil, currículo, culturas infantis, multi/interculturalismo crítico, mídia e representações sociais, educação especial, direitos humanos, políticas educacionais, entre outras, assumindo, desse modo, um caráter multi e interdisciplinar.

escolas, e as creches eram assumidas pela Secretaria de Assistência Social. Apesar da experiência e do anseio por atuar em um grupo de Educação Infantil, fomos encaminhadas para lecionar em uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental, atualmente denominada 3º ano. Para nosso espanto, somente três crianças conseguiam decifrar o texto escrito e compreendê-lo. Foi um ano muito difícil e desafiador, pois os alunos estavam iniciando o seu processo de leitura e escrita, mas já tinham que ser avaliados com os conteúdos da série que estavam cursando.

No ano seguinte, optamos por lecionar em uma turma de alfabetização e, paralelamente, participávamos na UFPB de um projeto relacionado a esta área, que oportunizava encontros semanais para estudo, planejamento e análise das produções escritas das crianças, contribuindo, assim, para o aprofundamento teórico acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como da busca de estratégias metodológicas que contribuíssem para a alfabetização das crianças de classes populares. Também decidimos cursar a Especialização em Alfabetização para Crianças de Classes Populares, no Rio Grande do Sul, que tinha como principal objetivo refletir sobre o planejamento e o papel da mediação pedagógica para a efetivação do processo de leitura e de escrita.

No ano seguinte, fomos convidadas a participar do projeto de pesquisa intitulado “A Relação com a Escrita antes da Escola”, excelente oportunidade para ampliarmos os conhecimentos sobre o letramento.

Importante ressaltar que, ao longo da nossa formação na UFPB, refletíamos muito acerca da relação escola X sociedade, de como se dava a seletividade escolar e do papel do/a professor/a na articulação de uma proposta político-pedagógica articulada com os interesses da classe trabalhadora. Assim, tínhamos a clareza de que a democratização do ensino se concretizava não só pelo acesso à escola, mas principalmente pelo acesso ao saber crítico e contextualizado e, nessa direção, enquanto alfabetizadoras, buscávamos criar condições para que as crianças se apropriassem da língua escrita e da leitura a partir de situações reais e concretas de uso, por considerarmos estes instrumentos como fundamentais para compreender, questionar e buscar transformar a realidade vivida.

Devido ao nosso reconhecimento como alfabetizadoras na rede, fomos convidadas a integrar a equipe pedagógica da Secretaria de Educação, passando a atuar nas formações para os professores alfabetizadores. Frente a essa nova função, cursamos, no ano de 1997, a especialização em Orientação e Supervisão Escolar,

que foi concluída com o trabalho monográfico “Reflexões sobre a prática pedagógica do professor alfabetizador”.

No ano de 1998, foi implantado, na Secretaria de Educação, o Programa de Letramento na Visão Socio-Histórica, sob orientação dos consultores Cornelis Joannes Van Der Pool e Maria Salete Van Der Pool. O trabalho da Secretaria foi redimensionado, e passamos a atuar na orientação dos docentes quanto aos princípios teóricos e metodológicos do Programa. Os encontros de formação que vivenciávamos com as professoras e equipes técnicas das escolas trouxeram dúvidas e angústias quanto à influência dos referidos princípios no cotidiano escolar. Percebíamos que o discurso presente nos vários documentos estudados e as prescrições metodológicas a serem seguidas eram questionadas o tempo todo pelas docentes. Além do mais, as orientações dadas pelos consultores sofriam mudanças contínuas. A cada encontro mensal, éramos porta-vozes de mudanças a serem implementadas no fazer pedagógico.

Ainda que comungássemos com os pressupostos teóricos que norteiam uma educação crítica numa perspectiva socio-histórica, tínhamos dúvidas quanto ao Programa, uma vez que, no caminho trilhado para sua implementação, foram desconsideradas tanto a complexidade conjuntural da política educacional brasileira, pautada nos princípios neoliberais que se faziam presentes na realidade global e local, quanto as condições concretas oferecidas pela Secretaria de educação para a ação pedagógica.

Diante desse contexto, decidimos, no ano de 2003, submetermo-nos à seleção do Mestrado em Educação na UFPB, já que sentíamos a necessidade de avançar teoricamente na análise do Programa e estabelecer relação entre este e a prática pedagógica das professoras, assumindo a escola, por conseguinte, como objeto de pesquisa e teorização. A dissertação foi defendida em 2005 e teve como título “Da política oficial ao cotidiano escolar”.

Após a conclusão do mestrado, submetemo-nos à seleção para professora substituta da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e obtivemos aprovação. Ao longo dos anos de 2006 e 2007, assumimos a disciplina “Organização do trabalho na escola e currículo”, ocasião em que tivemos a oportunidade de discutir com os/as alunos/as o cenário econômico, político e social no qual emerge a política educacional brasileira, bem como o papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular.

No ano de 2008, fomos aprovadas no concurso para pedagoga da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e passamos a atuar na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI). Logo que chegamos à instituição, passamos a acompanhar e orientar o trabalho dos/as professores/as, bem como a revisitar a sua Proposta Pedagógica. No ano de 2012, passamos a exercer a função de Coordenadora Adjunta, período em que nos dedicamos ao processo de vinculação da Unidade ao Centro de Humanidades, reivindicação antiga, a qual ocorreu em fevereiro de 2013, após longa tramitação em diferentes instâncias universitárias. No ano de 2014, assumimos a Coordenação de Pesquisa e Extensão e submetemos, ao PROBEX, o projeto “Avaliação na educação infantil: instrumento de formação docente”, que foi aprovado por dois anos consecutivos. O referido projeto foi desenvolvido em duas creches municipais e possibilitou a reflexão da relação entre o currículo e a avaliação. Em 2016, assumimos a Coordenação Pedagógica e direcionamos nossas ações para os estudos com os docentes sobre concepções de criança, infância, desenvolvimento, aprendizagem, currículo e avaliação, tendo em vista a necessidade de revisitarmos, mais uma vez, a Proposta Pedagógica da UAEI.

Participamos, ainda, do I e II Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (MEC/UFCG), promovido pela UFCG, ministrando as disciplinas “Currículo, proposta pedagógica, planejamento e organização da gestão do espaço, do tempo e das rotinas em creches e pré-escolas”, bem como na orientação de monografias que se relacionam à pesquisa que pretendemos desenvolver, destacando-se: Orientações curriculares emanadas pela Secretaria de Educação do município de Seridó – PB: aproximações e divergências com o artigo 3º das DCNEI; O papel das interações e das brincadeiras em pré-escolas do município de Areia-PB: entre o currículo concebido e o vivido e A organização dos espaços na educação infantil e o atendimento das especificidades das crianças de 4 e 5 anos.

Assim, no contexto de envolvimento com as questões relativas à educação infantil, ao currículo e às políticas curriculares, torna-se inevitável atentar para o documento da BNCC-EI e para a Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI, visto que, do ponto de vista político-pedagógico, estes documentos normativos, de caráter mandatórios, trarão mudanças significativas no âmbito da EI, merecendo atenção especial dos professores e pesquisadores para que, dessa forma, essa etapa da educação básica seja respeitada em sua especificidade, não sendo o currículo concebido e materializado como um mero rol de conteúdos pré-definidos.

Esta pesquisa justifica-se na medida em que pretende promover uma leitura crítica das dimensões sócio-histórico-política e pedagógica na qual se insere a elaboração, até a edição, da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba-EI, buscando problematizar a macro política no intento de desvelar sua vinculação ou não à lógica mercantil, identificar as diferentes instituições que participaram desse processo, os interesses que buscaram legitimar, as aproximações e dissensos desses documentos em relação aos fundamentos políticos e pedagógicos que orientam as DCNEI e se os referidos documentos se materializam como políticas que objetivam a regulação e o controle do processo pedagógico.

1.1 Problemática do objeto de pesquisa

Essa problemática explanada se insere nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, período no qual as políticas educacionais começaram a ser discutidas e geridas com base nas realidades mundiais, caracterizadas pelo processo de globalização, de ajuste e realinhamento neoliberal a partir do Projeto da Terceira-Via².

Martins (2008) elucida as três principais estratégias do modelo político da Terceira Via, quais sejam: a sociedade civil ativa, expressão utilizada para caracterizar uma sociedade na qual os indivíduos participam em ações de cooperação e solidariedade social, tendo em vista a coesão social; o novo estado democrático, denominado como gerencial, que pressupõe uma participação descentralizada e limitada, visto que compete ao Estado a função de regular e coordenar os processos de desenvolvimento econômico e social capitalista em parceria com o público não estatal, e o individualismo como valor moral, pelo qual se busca instaurar um cidadão que se envolve em processos políticos simples e desvinculados do contexto histórico, que colabora para a solução dos problemas sociais a partir de uma nova cultura cívica que tem seu diferencial no voluntariado.

Segundo o referido autor, no ano de 2006, a burguesia empresarial brasileira instituiu o projeto “Compromisso Todos pela Educação” ancorado no neoliberalismo de Terceira Via, que proclamou um pacto em defesa da qualidade da educação pública com representantes das três esferas públicas: dirigentes do CONSED

² A doutrina da Terceira Via foi idealizada pelo sociólogo britânico Antony Giddens, que propunha a recuperação do crescimento econômico, aliado a mecanismos que garantissem a coesão social.

(Conselho Nacional dos Secretários de Educação), UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais) e representantes de diferentes organizações da sociedade civil.

De fato, o projeto “Compromisso Todos pela Educação” tanto significou uma estratégia dos empresários para obter o consenso em relação à utilização, no âmbito das escolas públicas, de mecanismos de gestão do processo pedagógico guiados por critérios de eficiência e eficácia, quanto legitimou o discurso da responsabilidade social.

Importante destacar que, no Brasil, na década de 1990, as políticas educacionais para a Educação Infantil foram se constituindo no embate, político e teórico, acerca do reconhecimento legal da criança como sujeito de direitos e da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Nesse contexto, ampliou-se o campo de estudos e pesquisas na área e, no âmbito governamental, foram elaborados vários documentos para orientar o atendimento às crianças numa perspectiva educacional, entre eles os documentos curriculares que objetivam nortear a direção ou realizar o controle das práticas educativas desenvolvidas em creches e pré-escolas.

Em 1995, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), do Ministério da Educação (MEC) – em consonância com as diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994, p. 24) e objetivando a melhoria da qualidade dessa etapa da Educação Básica – elencou, entre suas metas, “o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares”. Para tanto, constituiu-se o grupo de trabalho composto por Sonia Kramer, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Tizuko Morchida kishimoto, Maria Lucia de A Machado e Ana Maria Melo, conceituados teóricos da área, que produziram o documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil” (BRASIL, 1996a, p. 20), no qual romperam com “conceituações de currículo como sequência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pelas escolas” e assumiram a compreensão da natureza aberta e dinâmica do currículo e a importância de sua contextualização social e histórica, assim como ressaltaram “a necessidade de que em sua elaboração e implementação, haja uma efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças, profissionais, família e comunidade”.

Na contramão dessa concepção de currículo/proposta pedagógica que vinha sendo assumida pelo MEC no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002) e seguindo as orientações dos Organismos Internacionais, foram elaborados os

Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998 a,b,c), que, segundo Amorim e Dias (2012, p. 30), “assumiu uma perspectiva de currículo nacional e desconsiderou as análises e encaminhamentos que vinham sendo discutidos na área”.

Em termos legais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) compreendeu que o RCNEI não tinha caráter obrigatório, mas a função de subsidiar e qualificar a elaboração das Propostas Curriculares para a Educação Infantil, instituindo, assim, por meio da Resolução CNE/CEB nº 01/1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), posteriormente reelaborada e formalizada pela Resolução CNE/CEB nº 05/2009. Este documento, de caráter mandatório, deve nortear as propostas pedagógicas das instituições no tocante às orientações curriculares. Ressalta-se sua importância, pois, conforme Amorim e Dias (2012, p. 135), “reafirmam a pluralidade de propostas pedagógicas e curriculares possíveis de serem construídas e a autonomia das instituições na construção coletiva dessas propostas”.

Mais uma vez, o Ministério da Educação instaurou um currículo nacional – a BNCC – referendado nos seguintes documentos legais: a Constituição Federal (1988), especificamente o artigo 210, que menciona a necessidade de fixar os conteúdos mínimos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que considera ser incumbência da União, em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, o estabelecimento de competências e diretrizes que deverão nortear os currículos e conteúdos mínimos (art. 9º, inciso IV); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que “reúnem princípios, fundamentos e procedimentos [...] para orientar as políticas públicas na área de educação básica, [...]” (Art. 2º); e, sobretudo, o Plano Nacional de Educação (2014/2024), em cuja meta 7, estratégia 7.1, propõe: “Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2014a).

A primeira versão do documento foi disponibilizada em um portal para consulta pública em 16 de setembro de 2015. Neste portal, foram estabelecidos canais de comunicação e participação da sociedade. Além disso, oportunizou-se que especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica realizassem sugestões (BRASIL, 2016a). Após a coleta e sistematização das

contribuições, foi publicada, em maio de 2016³, a segunda versão da BNCC. Esta foi analisada em seminários estaduais coordenados pelo CONSED e pela UNDIME. A terceira versão, definida após o impeachment da Presidenta Dilma, foi elaborada por uma nova comissão de especialistas vinculada ao novo grupo político, sendo entregue no dia 06 de abril de 2017 ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que promoveu cinco audiências públicas entre julho a setembro, uma em cada região do país, com caráter exclusivamente consultivo⁴. O documento foi aprovado pelo CNE, com algumas modificações, no dia 15 de dezembro de 2017, sendo esta última versão homologada pelo Ministro da Educação, José Mendonça Filho no dia 20.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) se posicionaram contrariamente à BNCC no documento intitulado Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular (2015, p. 1), no qual a acusaram de negar a diversidade expressa na Constituição Federal (1988) e referendada na LDB (9.394/96) ao preconizar “a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, o currículo e as avaliações”. Elucidando que o direito ao aprendizado não pode ser referenciado por uma listagem de conteúdos, numa lógica orientada pelas tendências internacionais a partir da tríade: uniformização de currículos; avaliações em larga escala e responsabilização de docentes.

Quanto à defesa de uma BNCC-EI, Barbosa e Campos (2015, p. 360) afirmam que os professores necessitam de uma orientação que considere as dimensões da infância e os direitos das crianças, a fim de que consigam operacionalizar, no âmbito das práticas, os princípios que norteiam as DCNEI. Também explicitam que o documento indica os seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se) que devem ser garantidos às crianças, e que a organização curricular se pautou na concepção de “campos de experiências de aprendizagens”, em detrimento de “uma lista de atividades e/ou objetivos a serem cumpridos”, que foi a organização prevista para as demais etapas educativas. Ainda que não desconsiderem os desafios e retrocessos que a BNCC-EI pode trazer para a

³ Conforme Abramowich, Cruz e Moruzzi (2016, p. 47) “Não é de conhecimento prévio a maneira pela qual essas contribuições serão escolhidas, organizadas, analisadas, discutidas e incorporadas ou não ao texto final da BNCC.

⁴ Conforme Capítulo 1º, Art. 1º, do Regimento das audiências públicas, publicado em 1º de junho de 2017.

área de educação infantil, como: subsidiar avaliações de larga escala, além de facilitar a entrada nas redes públicas dos sistemas de ensino.

Assumindo posições contrárias a uma concepção de currículo comum limitado a conhecimentos e habilidades supostamente universais, Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016, p. 52) argumentam que, nesta etapa, recomenda-se que “prevaleçam às experimentações, as criações de novos possíveis, os pensamentos, a partir do fazer-de-conta e das brincadeiras, algo impossível de ser encapsulado, universalizado e vendido como mercadoria”.

Após a aprovação da BNCC, no ano de 2018, o MEC instituiu o Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), pela Portaria MEC nº 331/2018, objetivando apoiar os estados e municípios no processo de revisão, elaboração e implementação de seus currículos para alinhamento à BNCC. No estado da Paraíba, a Portaria nº 248, de 21/02/2018, estabeleceu a Comissão Estadual de implementação da Base Nacional Comum Curricular do Currículo Paraibano, que redigiu a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB) no dia 07/12/2018. A elaboração e a tramitação pelos órgãos oficiais duraram apenas 10 meses.

Ao longo do processo de elaboração da BNCC, especialmente após as mudanças políticas advindas do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, constatou-se uma influência maior do Movimento pela Base (MBNC) na direção do seu conteúdo. Esse movimento vem disputando, no cenário nacional, o projeto de educação, “colocando em risco os paradigmas de direitos humanos educacionais que são substituídos pela lógica do mercado baseada no custo x benefício e na visão dos estudantes como mercadorias – commodities” (ADRIÃO et al, 2016, p. 128).

Reforçando esse entendimento sobre como a lógica do mercado vem orientando a proposta para a educação dos reformadores educacionais, Freitas (2012, p. 383) explicita que a base desta se encontra na política liberal, ancorada “na igualdade de oportunidades e não de resultados”, e acrescenta que, “dadas as oportunidades o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre igualdade de condições no ponto de partida” e, desse modo, a desigualdade social inerente ao modo de produção capitalista não é problematizada, mas aceita como natural.

Contrapondo-se a essa lógica, estão aqueles que defendem a democratização da educação, por acreditarem no seu papel emancipador, haja vista que o acesso ao

saber crítico contribui para desvelar questões econômicas, políticas e culturais. Partindo dessa compreensão, questionam a construção de currículos uniformizadores e prescritivos como a BNCC, que, conforme Oliveira (2018, p. 57), desconsideram que “reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades diversas/plurais de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução de desigualdades”.

Frente ao cenário de elaboração da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba-EI, consideramos relevante identificar e examinar as estratégias alinhadas à lógica mercantil e seus atores, assim como analisar os fundamentos pedagógicos que embasam os referidos documentos.

Face o exposto, indagamos: as DCNEI, a BNCC-EI e a Proposta Curricular da Paraíba foram gestadas com base em pressupostos gerencialistas? Qual a participação das instituições públicas e privadas na elaboração destes documentos? Que projetos de educação estiveram/estão em disputa? Como se deu a participação dos docentes na elaboração destes documentos? Qual concepção de educação infantil, criança, currículo e proposta pedagógica norteiam os referidos documentos?

Nossa tese é que os pressupostos das DCNEI, apesar de reivindicados no texto da BNCC–EI e da Proposta Curricular da Paraíba-EI, não se constituem seus fundamentos. Sendo assim, ambos os documentos se caracterizam por uma política de regulação e controle.

1.2 Problema e objetivos da pesquisa

Diante do exposto, elencamos o problema que norteará nossa pesquisa: Em que medida os fundamentos políticos e pedagógicos que orientam as DCNEI incidem na BNCC-EI e na Proposta Curricular da Paraíba para EI? Considerando a questão elencada, delimitamos o seguinte objetivo geral desse estudo: analisar como os fundamentos políticos e pedagógicos que orientam as DCNEI incidem sobre a BNCC-EI e a Proposta Curricular da Paraíba-EI. Especificamente, nos propomos a:

- Contextualizar as concepções de currículo presentes nas diversas abordagens epistemológicas subjacentes às concepções de criança, infância e educação infantil;
- Analisar as políticas educacionais de educação infantil à luz do exame da sua trajetória sócio-histórica-política e pedagógica;

- Investigar o processo de construção e implementação da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba tendo em vista seus fundamentos políticos e pedagógicos;
- Relacionar os fundamentos das DCNEI, da BNCC-EI e da proposta Curricular da Paraíba mediante exame dos elementos de conformação à funcionalidade ou não de uma política regulatória.

1.3 Estrutura da tese

A tese se estrutura em sete capítulos. O primeiro, apresentado nessa Introdução, traz a nossa trajetória profissional e acadêmica, justificando, assim, a escolha do tema, além de problematizar o objeto de pesquisa e apresentar os objetivos e a estrutura da tese.

O capítulo 2, Percurso teórico-metodológico da pesquisa, apresenta a pesquisa qualitativa como basilar para a leitura da realidade, traz o levantamento de estudos relacionados ao objeto da pesquisa, além de detalhar a abordagem metodológica: tipos de pesquisa, como se deu a seleção das fontes documentais, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a técnica que subsidiará a análise. Para tanto, recorreremos a teóricos como Bardin (2016), Bogdan e Biklen (1994), Evangelista (2012), Gamboa (2015), Le Goff (1996), Minayo (2002), Rosenthal (2014), Trivinos (1987), entre outros.

O capítulo 3, O currículo da/na educação infantil no Brasil: campo em construção, abordará, inicialmente, as perspectivas curriculares, no intuito de compreender as interposições existentes entre currículo, políticas curriculares, conhecimento, poder e interculturalidade crítica, com base em Apple (1989, 1994a, 1994b., 2002, 2003, 2006), Candau (2014), Giroux (1986, 2003), Lopes e Macedo (2011), Moreira (1999, 2007), Moreira e Candau (2007), Pacheco (2003, 2005), Silva (2002) e outros. Em seguida, objetivamos compreender como vem se dando o movimento de constituição desse campo em relação à educação infantil, numa perspectiva histórica, mediante as contribuições de teóricos precursores da área e dos estudos da história, psicologia, sociologia, antropologia, filosofia, Pedagogia histórico-crítica e Pedagogia da Infância, na interlocução com Angotti (2007), Arce (2002), Araújo e Araújo (2007), Borba (2015), Cabral e Dias (2019), Cambi (1999), Carvalho (2002), Corsaro (2009, 2011), Dewey (2010), Kishimoto e Pinazza (2007), Kuleska

(2011), Oliveira (2002), Piaget (1999), Rousseau (1994), Sarmiento (2005, 2008), Vigotski (1989, 1991, 1999, 2000, 2008, 2010) e outros.

O capítulo 4, Percurso sócio-histórico-político e pedagógico das políticas da educação infantil no Brasil, discorre sobre o contexto em que se deu o surgimento e o desenvolvimento das creches e pré-escolas no Brasil e as diversas funções assumidas por essas instituições, além de realizar a análise da legislação, de políticas e documentos orientadores a partir de 1990 a fim de compreender concepções e práticas atuais, referentes à questão curricular com base nos estudos de Amorim e Dias (2012), Anderson (1995), Campos (2010, 2012, 2017), Camini (2010), Cerisara (2002, 2007), Civiletti (1991), Corragio (2003), Cury (2002, 2015, 2018), Dourado (2017), Faleiros (2009), Freitas (2014), Frigotto (2017), Kramer (1982, 1987, 1989, 2002, 2003, 2006, 2009), Kuhlmann Jr. (2000, 2011), Macêdo e Dias (2018), Martins (2008), Merisse (1997), Neves (2005), Oliveira (2012), Oliveira (2009), Oliveira (2019), Perlatto (2015), Peroni e Caetano (2015), Rizzini e Pilotti (2009), Rodrigues (2003), Rosemberg (2002, 2003), Silva (2019), Soares (2000), Torres (1996), Wiggers (2007), Zotti (2004), entre outros.

O capítulo 5, Políticas curriculares nacionais e subnacionais para a educação infantil: processos formativos em disputa, analisa os pressupostos sociais, históricos e políticos que configuraram o processo de elaboração das DCNEI, da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba-EI, assim como as concepções basilares que fundamentam os respectivos documentos normativos à luz das contribuições teóricas de Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), Aguiar e Dourado (2018), Apple (2002), Arelaro (2017), Barbosa (2009), Barbosa e Campos (2015), Caetano (2019), Cossio (2014), Cury (2002, 2015), Dantas (2016), Freitas (2012, 2014, 2016), Kramer (1987, 2006), Macedo (2014), Maudonnet (2019), Rocha (2016), Saviani (2016), Silva (2002), Triches e Ananda (2018), entre outros.

O capítulo 6, intitulado DCNEI, BNCC-EI e a proposta curricular da Paraíba-EI: aproximações e/ou dissensos de fundamentos políticos e pedagógicos, a partir da análise das políticas curriculares mandatórias para EI e das informações geradas nas entrevistas semiestruturadas, apresentará o cotejamento em torno de duas categorias – Criança e educação infantil: fundamentos políticos e pedagógicos e Proposta Pedagógica e currículo: fundamentos políticos e pedagógicos à luz dos referenciais teóricos apresentados e assumidos ao longo da tese.

Por fim, no capítulo 7, Possíveis (IN)conclusões: BNCC-EI e a Proposta Curricular da Paraíba-EI – Regulação e controle, refletiremos acerca dos achados de nossa pesquisa e as novas inquietações provocadas nesse processo.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A construção de uma pesquisa científica requer definições em relação a métodos, procedimentos e técnicas balizadas por concepções teórico-epistemológicas, em diálogo com os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais nos quais se insere o fenômeno em estudo (GAMBOA, 2015).

Assim, a pesquisa proposta teve caráter qualitativo e possibilitou investigar o universo de significados, motivos e atitudes que correspondem à profundidade das relações, dos processos e dos fenômenos (MINAYO, 2002). Além de que, nesse paradigma de investigação, os dados emergem do contexto e é nele que o investigador será considerado o instrumento principal, sendo o processo desenvolvido mais importante do que os resultados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nessa compreensão, objetivamos compreender “as raízes dos significados, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 130).

Dentre os métodos qualitativos, aqueles alinhados a um paradigma social interpretativo compreendem o sujeito “como produtor da realidade social a partir da interação com seus pares. Significados formam-se, assim, sequencialmente em processos interativos e se modificam continuamente”. Logo, a pesquisa social interpretativa possibilita que o pesquisador decifre as significações partilhadas pelos sujeitos e objetive “a reconstrução do sentido latente e, com isso, do conhecimento implícito que o acompanha – relativo aos atores do mundo social” (ROSENTHAL, 2014, p. 21-26).

Nessa perspectiva, optamos por abordar o objeto de estudo na perspectiva da pesquisa social interpretativa, devido à necessidade de investigar o fenômeno considerando os contextos social, histórico-político, econômico e pedagógico, buscando capturar a complexidade a partir dos pressupostos implícitos, contradições, oposições, conflitos, rupturas em discursos, textos, leis, comunicações, princípios, principais conceitos etc (GAMBOA, 2012).

Ancorados nessa perspectiva investigativa, realizamos este estudo com o objetivo de compreender em que medida os fundamentos políticos e pedagógicos das concepções que orientam as DCNEI incidem na BNCC-EI e na Proposta Curricular da Paraíba-EI, procurando também entender, ao longo do processo de análise, as inter-

relações entre tais fundamentos nas referidas políticas curriculares mandatórias para EI, consensos e/ou dissensos.

Nessa direção, será por meio de uma análise contextualizada e crítica que o fenômeno será evidenciado em sua historicidade e em suas diversas relações, ensejando, nesse processo, a compreensão do movimento de produção dos documentos curriculares de caráter mandatórios para a primeira etapa da educação básica, orientada por estudos, reflexões e análises acerca do currículo, das políticas nacionais e curriculares para a educação infantil.

Assim, para responder aos nossos objetivos da pesquisa, fizemos escolhas quanto ao percurso metodológico e realizamos, de forma concomitante, a revisão bibliográfica, a pesquisa das fontes documentais e a pesquisa empírica.

2.1 A revisão bibliográfica

Nosso percurso investigativo foi sendo constituído em um processo de interlocução com autores que tratam do fenômeno pesquisado, uma vez que é por meio da revisão bibliográfica que “[...] acedemos a essa forma de saber acumulado, o que nos permite realizar estudos sobre um tema; verificar o que dele é sabido; identificar as polêmicas que o cercam; perceber as lacunas a preencher; se há novas formas de se pensar sobre ele” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 2).

Para tanto, analisamos a produção bibliográfica acerca do tema que estamos pesquisando – as políticas curriculares mandatórias para a educação infantil, utilizando-se de algumas etapas do método da revisão sistemática, no intuito de verificar a relevância da pesquisa.

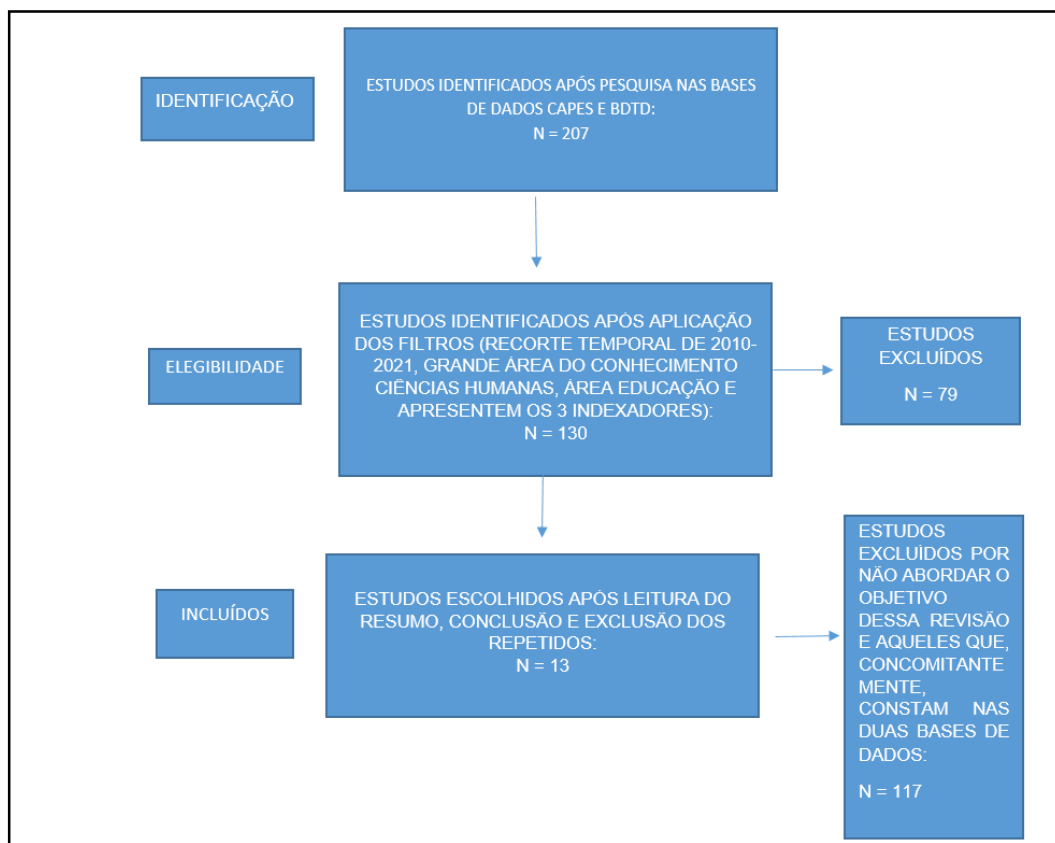
Assim, realizamos um mapeamento das dissertações e teses na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES (CTDC). Inicialmente, utilizamos o descritor “Currículo” AND “Educação Infantil” e encontramos 912 (novecentos e doze) estudos na BDTD e 785 (setecentos e oitenta e cinco) na Capes, evidenciando um grande índice de produções científicas acerca desse tema, desde a década de 1990. Devido à grande quantidade de trabalhos encontrados, optamos por restringir a busca a partir da seleção dos seguintes descritores: 1º – “Currículo” AND “Diretrizes Curriculares Nacionais” AND “Educação Infantil”, 2º – “Currículo” AND

“Base Nacional Comum Curricular” AND “Educação Infantil”, 3º – “Currículo” AND “Proposta Curricular do Estado da Paraíba” AND “Educação Infantil”. Quanto ao 1º descritor, foram selecionadas as teses e dissertações publicadas no período de 2010 até 2021, ao 2º – aquelas publicadas no período de 2016 a 2021 e ao 3º – aquelas publicadas no período de 2018 a 2021.

Tais recortes temporais justificam-se por ser nesse período que foram reelaboradas as DCNEI e produzidas as quatro versões da BNCC-EI e, ainda, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI. Assim, foram utilizados, como critérios de inclusão de teses e dissertações no estudo: os referidos recortes temporais; a primeira etapa da Educação Básica como foco de análise e que as pesquisas estivessem vinculadas à área das Ciências Humanas. Desse modo, foram excluídas da análise aquelas que foram produzidas em período anterior ou posterior aos recortes temporais definidos, que tivessem sido produzidas no âmbito das Ciências Naturais e Exatas e que tratassem das demais etapas da Educação Básica ou do Ensino Superior.

Segue o fluxograma referente à seleção das pesquisas acadêmicas com o descritor “Currículo” AND Diretrizes Curriculares Nacionais” AND “Educação Infantil”.

Fluxograma 01 – Estratégias de Busca: DCNEI



Os dados contidos no fluxograma 01 nos mostram que as pesquisas acerca das DCNEI são vastas em virtude de sua importância como política curricular mandatória. Aqui, nos interessaram, sobretudo, aquelas que abordam os fundamentos políticos e pedagógicos como objeto para a análise. Foram encontrados 13 (treze) estudos, dos quais 5 (cinco) teses e 8 (oito) dissertações trouxeram contribuições ao nosso estudo, conforme pormenorizadas no quadro a seguir:

Quadro 01 – Quantitativo de teses e dissertações selecionadas com os descritores “Currículo” AND “Diretrizes Curriculares Nacionais”+ AND “Educação Infantil” (Continua...)

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA	BASE DE DADOS
2010	Heloisa Toshie Irie Saito	Aproximações entre a legislação da Educação Infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor	Tese	BDTD
2011	Dorcas Tussi	O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil	Dissertação	BDTD CAPES
2012	Bruna Santos Ferreira	Conteúdos na educação infantil: tensões contemporâneas	Dissertação	BDTD
2013	Priscila Arruda Barbosa	O berçário como contexto das DCNEI Nº 5/2009 e a prática pedagógica com bebês: um estudo em uma EMEI de Santa Maria/RS	Dissertação	BDTD
2013	Elizete Feliponi	A educação infantil a partir da obrigatoriedade escolar: concepções de currículo, infância e criança (e o desempenho do ofício de aluno) em documentos oficiais	Dissertação	CAPES
2015	Diolinda Franciele Winterhalter	As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?	Dissertação	BDTD CAPES
2016	Izabel Carvalho de Vieira	As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque	Dissertação	BDTD CAPES
2016	Elaine Luciana Sobral Dantas	Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão	Tese	BDTD CAPES

Quadro 01 – Quantitativo de teses e dissertações selecionadas com os descritores
 “Currículo” AND “Diretrizes Curriculares Nacionais”+ AND “Educação Infantil”
 (Conclusão)

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA	BASE DE DADOS
2017	Tatiana Noronha de Souza	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil em contexto de uso de sistema Privados de Ensino: a análise de concepções de professores de pré-escolas	Tese	BDTD CAPES
2018	Marianne da Cruz Moura Dantas de Rezende	Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na Educação Infantil	Tese	BDTD CAPES
2018	Cristiane Januário	Pintou? Agora chega? É a vez do amiguinho! A educação infantil reivindica a experiência	Dissertação	CAPES
2018	Fernanda Andressa da Cruz Silva	Reflexões sobre currículo das crianças de 0 a 3 anos: o que é e o que propomos	Dissertação	CAPES
2020	Aline Helena Mafra Rabelo	Bases Teóricas de documentos curriculares para a Educação Infantil: um estudo a partir de capitais brasileiras e do Distrito Federal	Tese	CAPES

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de levantamento realizado nas bases de indexação – CAPES e BDTD.

A tese de Saiton (2010) – “Aproximações entre a legislação da Educação Infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor”, investigou em que medida os pensamentos de Wallon (1872-1962), Piaget (1896-1980) e Vygotski (1896-1934) estão presentes na LDB 9.394/96, no RCNEI e nas DCNEI (2010) e, conseqüentemente, nas práticas institucionais. Para tanto, analisou a legislação para essa etapa e desenvolveu uma pesquisa de campo para levantar a percepção de professores e gestores de um centro de educação infantil. Concluiu que os referidos documentos, de forma não intencional, estão presentes na prática pedagógica, e alguns princípios dos autores permeiam a prática escolar, embora sem um entendimento efetivo destes.

Já a dissertação de Tussi (2011) – O espaço e o currículo: Conexões e diálogos sobre as práticas pedagógica no cotidiano da educação infantil – investigou a relação entre espaço e currículo na educação infantil. Com base no materialismo histórico-dialético, buscou-se, através de uma pesquisa de caráter sócio-histórico, problematizar as concepções de criança, infância e educação infantil expressas na

Política Nacional de Educação Infantil – PNEI (BRASIL, 2006) e nas DCNEI (BRASIL, 2009). Quanto à realidade institucional, investigou-se a implementação das DCNEI na sua relação com a organização dos espaços físicos. Como resultado, se destacou que as concepções de criança, infância e educação infantil estruturam e organizam as práticas pedagógicas e as formas de organização de grupo e da atividade na educação infantil, além de que a organização intencional dos espaços qualifica as práticas pedagógicas.

Por sua vez, Ferreira (2012), na dissertação “Conteúdos na educação infantil: tensões contemporâneas”, busca responder a seguinte questão: “Conteúdos na educação infantil: Sim? Não? Talvez? Quais? Desde quando? Como? Por quê?”. Para tanto, desenvolveu uma pesquisa bibliográfica sobre propostas curriculares difundidas na educação infantil brasileira, a saber: Marinho (1978), Rizzo (1982), Kramer et al (1989), Deheinzelin (1994), Hernández (1998), Hernández e Ventura (1998), Barbosa e Horn (2008), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Brasil (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Junqueira Filho (2005) e DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) (BRASIL, 2010). Concluiu que as propostas curriculares oscilam entre a adoção/seleção e a negação/exclusão dos conteúdos, identificando diferentes concepções de conteúdo subjacentes a cada uma delas, o que leva à investigação das diversas significações atribuídas pela pedagogia ao conceito de conteúdo, visto que essa coexistência de entendimentos diversos geram tensões no âmbito da educação infantil. Sendo assim, a autora propõe a possibilidade de ressignificação de tal conceito.

Barbosa (2013), na sua pesquisa de mestrado – O berçário como contexto das DCNEI Nº 5/2009 e a prática pedagógica com bebês: um estudo em uma EMEI de Santa Maria/RS –, investigou a relação entre as práticas pedagógicas da professora de berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Santa Maria/RS e as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (aprovadas pelo CNE/CEB nº20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) para o exercício docente com a criança menor de seis anos. Nesse sentido, realizou uma pesquisa qualitativa, tendo sua fundamentação na abordagem do ciclo de políticas. Os sujeitos da pesquisa foram a professora do berçário II e a diretora da Escola Infantil, tendo utilizado como fonte de informações: o diário de campo; a observação participante e a entrevista estruturada. Para a análise dos dados coletados, optou-se pela análise de conteúdo. Concluiu-se que a concepção de criança/bebê é correlata às

proposições legais, porém, na prática pedagógica, entende-se o cuidar pelas ações de higiene e alimentação e o educar por práticas escolarizantes, desconsiderando o bebê como protagonista da ação de ser e estar no mundo.

A dissertação de Feliponi (2013), intitulada “A educação infantil a partir da obrigatoriedade escolar: concepções de currículo, infância e criança (e o desempenho do ofício)”, busca investigar que concepções de infância, criança e currículo apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Proposta Curricular para a Educação Infantil de um município catarinense. Desse modo, o aporte teórico da pesquisa se encontra na interface da história social da infância, da Sociologia da Infância e das teorias do currículo, formulando-se uma hipótese segundo a qual a frequência escolar obrigatória de 4 e 5 anos leva a criança a exercer, desde a pré-escola, o chamado ofício do aluno. Por fim, inferiu-se que os dois documentos reconhecem a criança como ator social e a infância como construção social e histórica, entretanto, ambos os entendimentos mostram-se contraditórios por oscilarem entre a visão contemporânea da criança e da infância e a visão tradicional dessas categorias.

Lima (2015), na dissertação “Prática pedagógica na educação infantil: análise dos artigos publicados em periódicos da área de educação”, propôs uma pesquisa qualitativa e biográfica, em dezoito periódicos acadêmicos da área de educação classificados no Qualis A e Qualis A2, buscando o que elas dizem a respeito dos descritores educar, cuidar, brincar, entre outros. Com efeito, observou que os documentos supramencionados debatem temas constantes nas diretrizes curriculares, tais como o período de transição da educação infantil para ensino fundamental e a aquisição da linguagem escrita.

Winterhalter (2015), na dissertação “As especificidades das práticas educativas na creche: O que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?”, que teve por objetivo compreender as especificidades das práticas educativas com bebês e crianças pequenas a partir do que eles expressam por meio das diferentes linguagens, considerando as DCNEI que são tidas como referência para a proposta curricular. Para tanto, teve como referência a Pedagogia da Infância, abordada por autoras como Oliveira-Formosinho (2007;2013), Richter e Barbosa (2010), Oliveira (2010), Barbosa (2010), de modo que desenvolveu uma pesquisa de intervenção utilizando-se dos seguintes procedimentos metodológicos: diário de campo e a filmagem de vivências do cotidiano. Resultante desse estudo, apresentou a

indissociabilidade do educar e cuidar bebês e crianças pequenas; a especificidade da função docente – atenção às diferentes linguagens, planejamento, organização dos espaços e a mediação das interações e brincadeiras.

Vieira (2016), na dissertação “As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque”, objetivou verificar se as práticas de interação e brincadeira desenvolvidas por duas professoras do Berçário (0-2anos) condizem com a Proposta Pedagógica da creche pesquisada e se estas se fundamentam no que propõem as DCNEI (2009). A pesquisa é qualitativa e os procedimentos utilizados foram a análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação. Os resultados revelaram que as práticas em torno das interações e brincadeiras coadunam-se mais com o que está proposto nas DCNEI do que com o teor do Projeto Pedagógico da instituição.

Dantas (2016), na tese “Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento: Sentidos em discussão”, busca responder quais os sentidos em torno de conhecimentos que podem/precisam se constituir como objetos/objetivos de currículos da educação infantil de modo a serem identificados no discurso das atuais DCNEI e nas vozes de professores que atuam nessa etapa educativa. Nesse sentido, assumindo Vigotski (2000;2005;2007) e Bakhtin (1995;2003) como aportes teóricos, a autora desenvolveu uma pesquisa documental e empírica com nove professoras da educação infantil que atuam em instituições públicas, concluindo existir divergências acerca do conteúdo a ser ensinado na educação infantil entre as DCNEI e as vozes de tais profissionais, a necessidade de maior clareza e de aprofundamento dos conceitos abordados no documento supramencionado, além, por fim, da necessidade de se investir em formação e em serviço por parte dos professores das proposições teóricas e oficiais para a educação infantil.

Na pesquisa desenvolvida por Souza (2017) intitulada “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de Sistemas Privados de Ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas”, foram analisadas as concepções de professoras de pré-escolas acerca do cumprimento das DCNEI no contexto da adoção de um Sistema Privado de Ensino através da aplicação de questionários junto a 53 professores que atuam em pré-escolas, em municípios do interior de São Paulo, tendo sido investigado o Sistema Privado de Ensino (SPE) adotado em confronto com as DCNEI, bem como a compreensão de professores

sobre as DCNEI e sobre o SPE frente às práticas educacionais realizadas nas instituições. Concluiu, por conseguinte, que os sistemas apostilados – ao contrário do que propõe o referido documento legal – apresentam um modelo de currículo semelhante ao do ensino fundamental, além de implicar alto investimento de recursos públicos e reforçar práticas educativas ultrapassadas.

Por sua vez, Rezende (2018), na tese – “Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil” – objetivou analisar modos como crianças com um e dois anos de idade vivenciam interações e brincadeiras na educação infantil, usando, então, de uma abordagem qualitativa para a leitura dos dados empíricos, sendo esses recolhidos a partir da observação do tipo não-participativo com registro em diário de campo, videograções e entrevistas do tipo semiestruturado. Nessa perspectiva, o estudo foi desenvolvido no Centro Municipal de Educação Infantil de Natal- RN e teve, como sujeitos, um grupo de 19 crianças com um e dois anos de idade, entre os anos de 2015 e 2016. Os resultados obtidos demonstraram um distanciamento entre o discurso produzido e as práticas desenvolvidas, apontando para a necessidade de investimento permanente na formação dos profissionais que atuam com crianças da faixa supracitada.

Januário (2018), realizando estudo teórico fundamentado na filosofia de Walter Benjamin (2009, 2012) e Jorge Larossa (2001, 2011, 2016), bem como na sociologia de François Dubet (1994), emprega uma abordagem qualitativa através de estudo bibliográfico e documental. Dessa forma, teve como objetivo analisar a experiência abordada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI, nos documentos da Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e nas pesquisas em educação infantil, sendo refletida a maneira como alteramos os modos de perceber e sentir o mundo e como essas mudanças ocasionam significativas transformações sociais. Com efeito, as análises indicaram o reconhecimento da criança como sujeito da experiência evidenciada no bojo das discussões tecidas pelas pesquisas e nas orientações propostas pela DCNEI e no Currículo da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

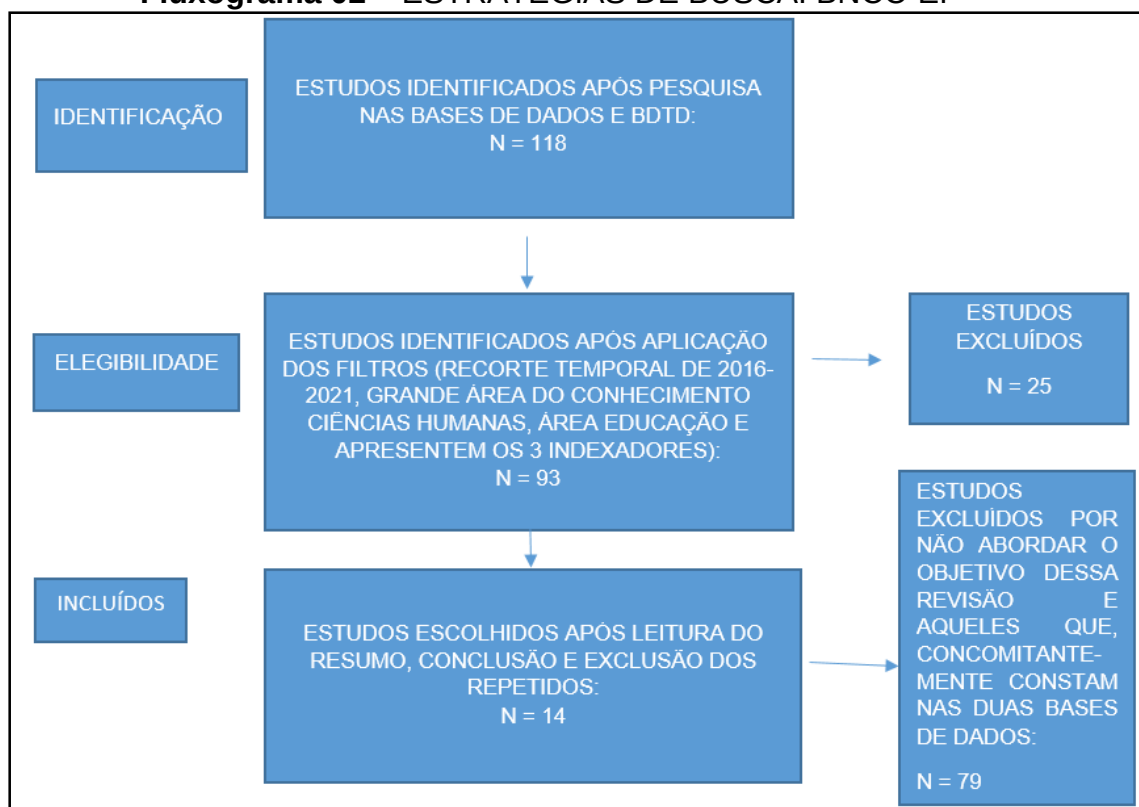
Silva (2018), na pesquisa de dissertação “Reflexões sobre currículo das crianças de 0 a 3 anos: o que é e o que propomos”, reflete e discute as propostas curriculares para crianças de 0 a 3 anos nos documentos elaborados pelo Ministério da Educação desde a promulgação da LDBEN Nº9.394/96. Sendo assim, inspira-se em autores como Kohan (2007), Larrosa (2016), Rinaldi (2016, 2017), entre outros,

adotando uma investigação qualitativa, com influência de uma abordagem arqueológica, chegando a concluir que os documentos tratados são frutos de uma política-parceria, apontando, por fim, a necessidade de um currículo menos prescritivo e mais criativo para a educação infantil.

Rabelo (2020), fundamentado em estudos desenvolvidos por curriculistas contemporâneos e na Pedagogia da Infância, desenvolveu a pesquisa de tese “Bases teóricas de documentos curriculares para a educação infantil: um estudo a partir de capitais brasileiras e do distrito federal”, sendo eleitos 14 documentos curriculares oficiais para a educação infantil de capitais brasileiras e do Distrito Federal publicados de 2008 a 2016. Desse modo, foi empregada uma abordagem de cunho qualitativo, apontando-se, ao fim da pesquisa, que conquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (1999, 2009) tenham apresentado várias possibilidades de organização do trabalho pedagógico, ainda predomina a lógica por áreas de conhecimento, território fértil para a antecipação de conteúdos escolares.

O conjunto de pesquisas analisadas, predominantemente de cunho qualitativo e documental, foram selecionadas por dar destaque às DCNEI, política curricular mandatória, que dialoga com os estudos contemporâneos das Ciências Humanas e Sociais. Tais estudos problematizam e discutem concepções de criança, educação infantil, currículo, experiência, interações, brincadeiras, diversidade e outros, fundamentais para pensar a especificidade da proposta pedagógica/currículo na/para a Educação Infantil.

Vejamos, no fluxograma a seguir, as produções acadêmicas referentes ao descritor “Currículo” AND “Base Nacional Comum Curricular” AND “Educação Infantil”.

Fluxograma 02 – ESTRATÉGIAS DE BUSCA: BNCC-EI

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Em relação ao referido descritor, foram selecionados 14 (catorze) estudos, sendo 1 (uma) tese e 13 (treze) dissertações que abordaram a temática em estudo, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 02 – Quantitativo de teses e dissertações selecionadas com os descritores “Currículo” AND “Base Nacional Comum Curricular” AND “Educação Infantil” (Continua...)

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA	BASE DE DADOS
2017	Camila Chiodi Agostini	As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão	Dissertação	BDTD
2018	Patrícia Giuriatti	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias do século XXI	Dissertação	BDTD

Quadro 02 – Quantitativo de teses e dissertações selecionadas com os descritores “Currículo” AND “Base Nacional Comum Curricular” AND “Educação Infantil” (Conclusão)

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA	BASE DE DADOS
2018	Daniela Gomes Medeiros	O que dizem os documentos oficiais para as crianças de 4 a 6 anos	Dissertação	CAPES
2018	Vanessa Silva da Silva	Base Nacional Comum Curricular: Uma análise crítica do texto da política	Dissertação	CAPES BDTD
2018	Daiane Lanes de Souza	Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos	Dissertação	CAPES BDTD
2019	Vanessa da Silva Almeida	Base Nacional Comum Curricular: o que diz sobre modos de ser criança na educação infantil?	Dissertação	CAPES
2019	Maria Clara de Lima Santiago Camões	O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?	Tese	CAPES BDTD
2019	Poliana Ferreira de Oliveira	Políticas curriculares para a Educação Infantil: o caso da BNCC (2015-2017)	Dissertação	
2019	Luciana Oliveira da Rosa	Continuidades e descontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil	Dissertação	
2019	Gabriela Venturini	Pensamento e infância: práticas de Educação Infantil em tempos de interesse	Dissertação	BDTD CAPES
2020	Vanessa Giovannella Fagundes	BNCC e Educação Infantil: Análise do processo de produção de texto	Dissertação	CAPES
2020	Amanda Melchioti Gonçalves	Os intelectuais orgânicos da Base nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos	Dissertação	BDTD
2021	Amanda Porto da Cruz	As políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil: uma estratégia de governo das infâncias	Dissertação	CAPES BDTD
2021	Cássia Maria Lopes Dias Medeiros	O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da Educação Infantil	Dissertação	BDTD

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de levantamento realizado nas bases de indexação – CAPES e BDTD.

O estudo, de autoria de Agostini (2017) – “As artes de governar o currículo da educação infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão” –, investigou como o currículo da educação infantil é construído/disposto na BNCC-EI, levando em consideração, principalmente, a ótica de governamentalidade baseada na construção de um dispositivo normalizador que procura, no limite, subjetivar, conduzir e normalizar corpos e indivíduos. A autora concluiu que o currículo se mostra como um latente campo de disputas para a produção de significados e subjetividades dos indivíduos, acompanhando a BNCC tal sistemática para a infância, estando envolvida, de forma eficiente, nas implicações inerentes à governamentalidade neoliberal.

Giuratti (2018), procurando responder à questão: “Quais as repercussões teóricas e práticas dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados nos campos de experiências na escola de educação infantil para repensar o ser criança em uma cultura de infância escolarizada?”, escreveu a dissertação – “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI” –, referendada no método analítico de natureza qualitativa, identificando que tal política educacional deu ênfase à escolarização das crianças, ainda que os direitos de aprendizagem da criança pequena se associem à experiência e, por fim, que a produção de cultura infantil no espaço de educação formal torna-se evidência da afirmação das experiências de infância.

Silva (2018), na dissertação “Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política”, procurou elucidar quem foram os atores que participaram de cada uma das etapas de elaboração das três versões e do texto final da lei que implementou a BNCC. Nessa perspectiva, elencou como objetivo geral da pesquisa examinar, mediante uma abordagem metodológica qualitativa, o currículo nacional como instrumento da política educacional. Dessa forma, foi constatada uma contradição entre o documento e o princípio da democracia, apresentando que a BNCC constitui-se de um currículo tecnocrático e utilitarista, com uma visão reducionista da educação escolar.

Na investigação desenvolvida por Medeiros (2018), intitulada “O que dizem os documentos oficiais para as crianças de 4 a 6 anos”, objetiva-se compreender as relações entre os acontecimentos políticos e a concepção de infância proposta para as crianças de 4 a 6 anos, considerando que as políticas nacionais para a infância são indutoras de propostas curriculares e que o Brasil passa por uma reforma educacional, cujos olhares estão voltados à construção de uma Base Nacional Comum Curricular.

Assim, optou-se pela pesquisa documental e, como aporte teórico Kohan (2007), Larrosa (2017), Gesser (2014) e Silva (2011), a fim de buscar entender as infâncias e o currículo. Nesse contexto político, verificou-se nos documentos que as propostas para a infância e as crianças de 4 a 6 anos estão de acordo com os acontecimentos, com as relações de poder e as diferentes disputas. A política usa os documentos para regular os discursos sobre a infância e há continuidades e descontinuidades nos discursos e na produção de currículos para as crianças.

Souza (2018), na dissertação “Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos”, analisou, utilizando-se de uma metodologia qualitativa explicativa, as produções de sentidos da educação infantil mediante os discursos da Base Nacional Comum Curricular e de gestores da secretaria municipal de educação de Santa Maria/RS. Identificou, ao fim de sua pesquisa, que os sentidos produzidos na BNCC remetem-se a vertentes de uma educação tradicionalista articulada a uma relação currículo-avaliação.

Almeida (2019), na dissertação “Base Nacional Comum Curricular: o que diz sobre modos de ser criança na educação infantil?”, analisa como algumas representações de crianças e infâncias são mobilizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apoiada no campo dos Estudos Culturais em Educação, de viés pós-estruturalista, orienta sua investigação a partir da seguinte questão: que representações de infância a BNCC aciona e propaga? Opera, então, com três conceitos centrais: representação, identidade e currículo e as seguintes categorias de análise: 1) Crianças acionadas e/ou ocultadas na BNCC?; 2) Representação da criança protagonista; 3) Representação da criança ideal. Traz como análises críticas as questões do silenciamento de crianças, a educação infantil como “estágio preparatório” para as etapas subsequentes da Educação Básica, o protagonismo infantil exacerbado, a normalização das infâncias e das vivências homogeneizadoras, a partir de infâncias idealizadas.

Camões (2019), na tese “O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?”, pensa a infância como alteridade e experiência, problematizando a participação das crianças na produção curricular e questionando a direção para que se caminha ao se pensar o currículo, ou uma produção pré-fixada, para uma infância pré-definida. Apoiado em estudos pós-estruturais, defende uma posição teórica de currículo como cultura, que se projeta como um espaço de negociações contínuas com luta por significação.

Oliveira (2019) analisa as políticas curriculares para a educação infantil com destaque para a BNCC, no período de 2015-2017, com ênfase nos princípios de competências, habilidades e avaliação, considerando a compreensão do objeto à luz da Ciência da História e tendo, como orientação metodológica, a pesquisa documental. Evidenciou, então, que as políticas curriculares para essa etapa educacional estão notadamente em movimento sob os imperativos e interesses do mercado.

Rosa (2019), por sua vez, investigou quais as continuidades e discontinuidades nas três versões da BNCC-EI, tendo se fundamentado nas ideias de Ball e na Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, especificamente nos contextos de influência e produção de textos. Com efeito, destaca, como principal continuidade, a importância dada a esse documento para a educação infantil nas três versões e, como principais discontinuidades, a equipe de elaboração do documento, o papel do Movimento pela Base que, de apoiador, passa a ser gerenciador do documento, os princípios orientadores e a concepção curricular.

Na pesquisa de Venturini (2019), em “Pensamento e infância: Práticas da educação infantil em tempos de interesses”, embasado nos estudos de Foucault, López, Kohan e outros, parte-se de uma perspectiva da filosofia para examinar práticas discursivas que circulam em documentos que regem a Educação Infantil brasileira no presente (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1966, DNCEI/2010, BNCC/2018), quando se enfoca o conceito de pensamento atravessado pelo discurso de interesse no contemporâneo. Sendo assim, foi constatado que tais documentos marcaram a garantia de direitos de eminente importância para as crianças, entretanto, evidenciou-se também que os materiais em comento operam em -uma lógica neoliberal do interesse.

Por sua vez, Fagundes (2020), em “BNCC e Educação Infantil: Análise do Processo de Produção de Texto”, objetivou investigar quais instituições externas ao Estado participaram da produção do texto da BNCC; verificar qual a concepção de currículo para a educação infantil no texto da BNCC e analisar quais os possíveis desdobramentos nas práticas educativas realizadas à luz da BNCC em sua versão final. Para tanto, tendo como método a análise crítica do discurso desenvolvida por Fairclough (2001), e como aporte teórico a base epistemológica do Materialismo Histórico Dialético, realizou uma pesquisa documental e entrevistas com uma especialista e uma assessora participantes da elaboração e sistematização da 1ª e 2ª

versão da BNCC para a educação infantil. Em conclusão, verificou que o processo de construção de texto da BNCC em sua 1ª e 2ª versões denotam um caráter mais democrático, ao passo que a 3ª e a versão final indicam uma ruptura sistemática na construção do documento, sendo essa formada agora por atores com vinculação na defesa de uma perspectiva gerencial para a educação, estando pautada nos interesses da classe empresarial.

Gonçalves (2020), através da dissertação “Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos” desenvolveu, apoiada na pesquisa documental, uma análise acerca da produção dos principais intelectuais orgânicos da BNCC que sustentam, teórica e ideologicamente, as proposições adotadas pelo documento. Constatou-se, desse modo, que revestida de um “novo” paradigma, a BNCC traduz a psicologização necessária para a sobrevivência no mundo moderno do século XXI.

Na tese “As políticas curriculares contemporâneas para a educação infantil: uma estratégia de governo das infâncias”, Cruz (2021) busca estudar os deslocamentos do conceito infância e seus modos de educá-la nas políticas curriculares contemporâneas para a educação infantil, destacando o uso de documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Desse modo, pautada em uma perspectiva pós-estruturalista, sendo construída em três eixos de análise, com contribuições do autor Michel Foucault, e utilizando-se de uma metodologia qualitativa, problematizadora e analítica, a autora chega à conclusão, ao final do trabalho, que as estratégias de governo da infância passam a operar em uma racionalidade neoliberal que se (re)configura de formas diferentes nas políticas curriculares contemporâneas para a infância.

Medeiros (2021), em sua dissertação “O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da educação infantil”, traz a Educação Básica como um campo que vem se constituindo em um espaço de muitos embates que se inserem na área dos Estudos Curriculares e da infância. Nesse sentido, realizou-se uma análise do documento da Política Curricular atual (BNCC-EI, versão 2017) dividido em duas categorias, quais sejam o desenvolvimento humano como direito e como objeto curricular. Concluiu-se que a BNCC está aprisionada em uma perspectiva organicista e linear, direcionada para apenas um tipo de criança.

Consideramos que essas pesquisas, de abordagem qualitativas, trazem uma contribuição importante para o nosso estudo, uma vez que situam, problematizam e elucidam que a BNCC-EI, por ser elaborada para atender a uma agenda neoliberal, foi balizada pelas fundações privadas, reunidas no Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC), e orientada em uma perspectiva curricular de viés tecnicista, baseada em competências e habilidades. Algumas delas também abordam as concepções que fundamentaram o referido documento.

Em referência ao descritor “Currículo” AND “Proposta Curricular da Paraíba” AND “Educação Infantil” fizemos a pesquisa nas duas bases de indexação – CAPES e BDTD – e não encontramos nenhuma pesquisa acadêmica.

2.2 A Pesquisa documental

Nessa pesquisa, as fontes documentais ganham relevância, pois concordamos com Le Goff (1996, p. 545) quando afirma que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”, podendo ser considerado um monumento por não se constituir numa verdade. Assim, a análise das DCNEI, das várias versões da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba nos permitiu desvelar os fundamentos políticos e pedagógicos que as embasam e os significados aparentes, bem como as inter-relações ou não com outros documentos oficiais.

Desse modo, a análise metódica do corpus documental da pesquisa contribuiu para situar o contexto social, histórico e político em que se insere o processo de construção das DCNEIS, da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba para EI, os projetos políticos em disputa, o projeto hegemônico, os atores envolvidos, as estratégias utilizadas para sua legitimação, as contradições identificadas no processo de construção, principais conceitos, princípios etc.

Nesse sentido, a análise iniciou-se a partir das interrogações básicas: quando? (situar os referidos documentos no tempo histórico), por quem? (buscar apreender os sujeitos envolvidos e a correlação de forças entre eles), como? (analisar o processo de produção), e por quê? (o que está dito, não dito e o que está nas entrelinhas). A resposta a essas indagações contribuiu para

[...]encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte,

mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação. (EVANGELISTA, 2012, p. 53)

Nesse caminho, tomamos como fonte de pesquisa documentos, relatórios, notas públicas, textos encomendados pelo MEC e outros, no intuito de compreender o processo de construção e analisar concepções e princípios balizadores das políticas curriculares para a educação infantil, a saber:

Quadro 03 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Documentos e materiais produzidos pelo MEC	Ano
Práticas cotidianas na educação infantil: base para a reflexão sobre as orientações curriculares	2009
Subsídios para Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil	2009
Parecer CNE/CEB nº 20/2009 Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	2009
Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	2009

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Quadro 04 – Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

Documentos e materiais produzidos pelo MEC	Ano
Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento	2014
1ª versão da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC-EI	2015
2ª versão da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC-EI	2016
3ª versão da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC-EI	2017
Versão final da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC-EI	2017
Pedido de vista das conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Ângela Aguiar	2017
Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017	2017
Guia de Implementação da BNCC	2017/ 2018

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Quadro 05 – Proposta Curricular da Paraíba para a Educação Infantil

Documentos	ANO
Portaria 248, Secretaria de Educação do Estado da Paraíba	2018
Versão para consulta pública da Proposta Curricular do Estado da Paraíba	2018
Versão final da Proposta Curricular do Estado da Paraíba	2018

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Quadro 06 – Documentos de Entidades, Grupos de Pesquisa e outros

Entidades	Títulos	Ano
ANPED/ ABdC	Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular	2015
CENPEC	Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil – Relatório de Pesquisa	2015
ANDES – SN	Nota pública do ANDES – SN sobre a Base Nacional Comum Curricular	2016
ABdC	Posicionamento da Associação Brasileira do Currículo encaminhado ao CNE	2017
ANPED	A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2015
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua Implementação	2017
Assessor es e especiali stas 1ª e 2 versão	Nota de esclarecimento e manifestação de posicionamento do comitê assessor e equipe de especialistas que atuaram na elaboração da Base Nacional Comum Curricular	2017
MIEIB	MIEIB e a Base Nacional Comum Curricular – encaminhado ao CNE	2017
MIEIB	Abaixo-assinado encaminhado pelo MIEIB ao CNE – Base Nacional Comum Curricular – Avanços para qual direção? – documento elaborado pelos Assessores e especialistas 1ª e 2 versão, coordenadoras do projeto leitura e escrita na educação infantil e consultoras para BNCC	2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Selecionado o *corpus*, gostaríamos de ressaltar que são objetos fundantes dessa pesquisa as DCNEI, a BNCC-EI e a Proposta Curricular da Paraíba-EI, sendo os demais documentos imprescindíveis para a compreensão dos seus fundamentos políticos e pedagógicos.

2.3 Pesquisa empírica

Considerando que, após a análise das fontes documentais e estudos bibliográficos, algumas indagações ainda persistiram, sobretudo em relação à Proposta Curricular da Paraíba – EI, já que não encontramos nenhuma tese ou

dissertação a ela relacionada, decidimos, então, ir a campo para a geração de dados, a fim de compreender as particularidades do processo de elaboração do documento estadual, bem como seus fundamentos políticos e pedagógicos.

2.3.1 O contexto: o estado da Paraíba

O estado da Paraíba possui uma área de 56.46, 242 km² e uma população estimada de 4.059.905 habitantes, distribuídos em 223 municípios⁵. Quanto a sua localização, faz divisa, ao norte, com o Rio Grande do Norte, ao leste, com o Oceano Pacífico, ao sul, com Pernambuco e, ao oeste, com o estado do Ceará (BRASIL/IBGE, 2010).

Figura 01 – Mapa do estado da Paraíba



Fonte: Site do IBGE

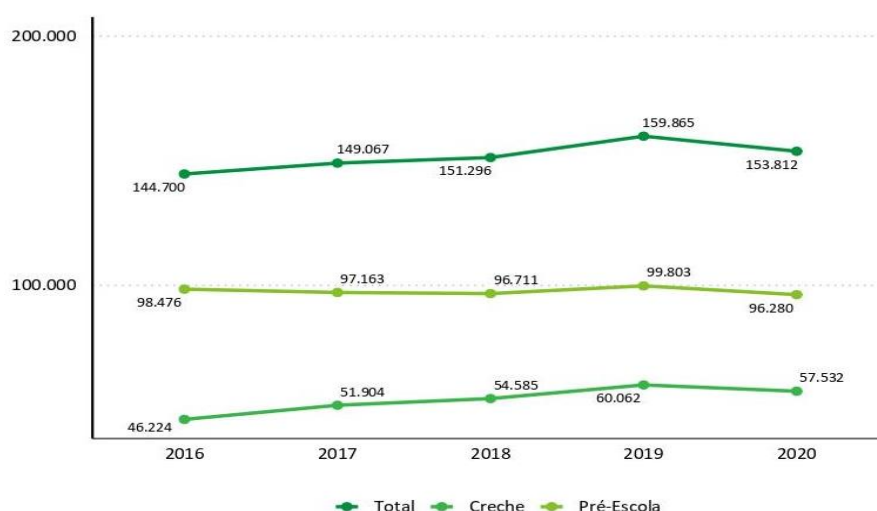
Em relação ao perfil econômico e social, apresenta o seguinte panorama, conforme os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE): Produto Interno Bruto (PIB), no ano de 2019, de 67.986 bilhões e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,658, no ano de 2010. Com efeito, tais dados evidenciam a fragilidade socioeconômica do estado da Paraíba, quando comparados com a maioria dos estados brasileiros. Em relação ao PIB, esse ocupava a 19ª posição (2019) e, quanto ao IDH, a 23ª (2010).

⁵ Conforme informações coletadas na página <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estadoonlineb.html>.

No que diz respeito ao atendimento educacional da primeira etapa da Educação Básica, o Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025) contextualiza que, no estado, “a gestão administrativa das creches oscilou entre a tutela da Secretaria de Ação Social e da Secretaria de Educação e Cultura, como reflexo da ausência de definição de uma política valorativa e integrada para o desenvolvimento da criança” e que, apenas no ano de 2012, inicia-se a transferência das creches para as gestões municipais (PARAÍBA, 2015, p. 18). No período de 2012 a 2014, ocorreu a municipalização de 46 creches, sendo 01 (uma) no município de Itaporanga (2012), 01 (uma) no município de Umbuzeiro (2012), 06 (seis) no município de João Pessoa (2013), 01 (uma) no município de Areia (2013), 01 (uma) no município de Lagoa Seca, 26 (vinte e seis) no município de João Pessoa (2014) e 10 (dez), no município de Campina Grande (2014)

Em relação à oferta, os dados estatísticos do Censo da Educação Básica – Resumo técnico do estado da Paraíba (2020) revelam que, no período de 2016 a 2020, houve um avanço de 6,3% no número de matrículas na educação infantil, em decorrência, sobretudo, da ampliação de matrículas na creche.

Figura 02 – Evolução do número de matrículas na Educação Infantil – Paraíba (2016-2020)



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Importa ressaltar que, embora no período de 2016 a 2020 tenhamos um aumento de matrículas na educação infantil, ainda estamos distantes de atender à meta prevista no PEE em relação à creche (crianças de 0 a 3 anos), que é a de

conceder acesso a 60% dessa população até o ano de 2025. Assim, o direito da criança à educação pública no estado da Paraíba ainda está distante de ser efetivado, pois aquelas crianças que conseguem vagas em creches estão sendo atendidas em instituições que não atendem aos Parâmetros Nacionais de Qualidade, nem desenvolvem práticas pedagógicas em consonância com as orientações das DCNEI (PARAÍBA, 2015)

2.3.2 Instrumento de geração de dados

Para a geração de dados, realizamos a entrevista semiestruturada, uma vez que essa “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 119). Para tanto, organizamos roteiros (APÊNDICES b,c, p. 293-294) com questões abertas a serem perguntadas em uma ordem previsível, ainda que fossem acrescentadas outras questões, caso necessário, para esclarecimentos, seguindo as orientações de Laville e Dione (1999). Por meio dela, buscamos compreender, a partir das falas dos atores sociais, como se deu o processo de elaboração do documento subnacional e as correlações entre os fundamentos políticos e teóricos da Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI em relação a BNCC-EI e as DCNEI.

Fez-se necessário, então, submetermos, para avaliação, o Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética da UFPB, que emitiu, posteriormente, o Parecer Consubstanciado de Aprovação da Pesquisa (ANEXO, p. 295). Após a conclusão desse trâmite, estabelecemos comunicação com os sujeitos por telefone e por e-mail, pois, devido à pandemia do Covid-19, as autoridades de saúde, visando evitar a transmissão comunitária, recomendaram medidas de distanciamento social, não sendo viável um encontro presencial para a realização das entrevistas. Todas as pessoas com quem estabelecemos comunicação aceitaram participar da pesquisa. Tendo sido enviado o Termo de Consentimento (APÊNDICE a, p. 290) por e-mail, o qual deveria ser assinado e reenviado. Após o recebimento dos termos, agendaram-se as cinco entrevistas que foram realizadas nos meses de abril e maio de 2021 através do google-meet. No início das entrevistas, os objetivos da pesquisa foram rememorados, tendo sido solicitada permissão para a sua gravação. Estas transcorreram num clima agradável, ainda que na modalidade presencial, ao nosso ver, o diálogo aconteça de

forma mais espontânea. Dependendo da necessidade do participante da entrevista, também foram realizadas intervenções a fim de explicitar melhor o que estava sendo inquerido.

2.3.3 Sujeitos da pesquisa

A Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, objetivando fomentar o processo da elaboração da Proposta Curricular da Paraíba expediu a Portaria nº 248 de 21/02/2018, constituindo uma Comissão Estadual, na qual previa, em sua formação, a organização de um Comitê Gestor para dinamizar tal processo e uma assessoria técnica para apoiá-lo. Elegemos, então, como sujeitos para compor esta pesquisa, 1 (um) representante do comitê gestor e 4 (quatro) da assessoria técnica que atuaram na elaboração de parte do documento referente à educação infantil. Para preservar a identidade dos sujeitos participantes, assim foram nomeados: S1, S2, S3, S4 e S5.

Quadro 07 – Perfil dos participantes da pesquisa

Sujeitos da Pesquisa	Idade	Formação Acadêmica	Área de Atuação	Tempo de atuação na EI
S1	55	Licenciatura em História (UEPB) Licenciatura em Pedagogia (UEPB) Mestrado em Sociologia (UEPB)	Ensino Superior Educação Básica	0 anos
S2	49	Licenciatura em Psicologia (UEPB) Mestrado em Comunicação e Semiótica (PUC-SP) Doutorado em Ciências Sociais (UFCG)	Educação Superior	12 anos
S3	50	Licenciatura em Pedagogia (UEPB) Especialização em Psicopedagogia (CINTEP) Mestrado em Educação (UEPB)	Educação Básica	32 anos
S4	52	Licenciatura Plena em Pedagogia (UFCG) Especialização em Formação do Educador (UEPB)	Educação Básica	13 anos
S5	60	Licenciatura em Geografia (UEPB) Licenciatura em Pedagogia (UEPB) Especialização em Coordenação Pedagógica e Gestão Pública (UEPB)	Ensino Superior Educação Básica	10 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com os dados coletados na pesquisa (2022).

No que diz respeito ao perfil dos entrevistados, a faixa etária situa-se entre 49 e 60 anos, 1 (uma) possui formação no nível de pós-graduação *stricto sensu* –

mestrado em sociologia – e atua no Ensino Superior e na Educação Básica, 1 (uma) possui formação no nível de pós-graduação *stricto sensu* – doutorado em Ciências Sociais –, com atuação no Ensino Superior, 1 (uma) possui mestrado em educação e 2 (duas) possuem formação mínima no nível de pós-graduação *lato sensu*, na área da educação, e atuam, especificamente, na Educação Básica, embora uma delas já tenha, ao longo de 10 anos, atuado no Ensino superior. Todas as entrevistadas têm vínculo efetivo na esfera municipal, estadual ou federal; apenas uma delas não tem atuação na área da educação infantil; as demais têm experiências que variam de 10 (dez) a 32 (trinta e dois) anos.

2.4 Análise dos dados e interpretação

Para o tratamento dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (2016, p. 37-44), conceituada como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que tem por objetivo “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. A referida autora compara o pesquisador a um analista que busca os vestígios para entender, tanto o sentido dos significados descritos, quanto o daqueles que se encontram nas entrelinhas das comunicações.

Essa técnica possibilita que dados coletados sejam, objetiva e sistematicamente, descritos e interpretados. Para atingir esse objetivo, Bardin (2016) sugere três etapas a serem desenvolvidas: a pré-análise, a exploração do material e, por último, o tratamento dos resultados, através da inferência e da interpretação, articulando-as em um movimento dinâmico. Essas etapas foram realizadas com os documentos selecionados: DCNEI, as quatro versões da BNCC-EI, as duas edições da Proposta Curricular da Paraíba-EI e as entrevistas semiestruturadas.

A categorização é uma etapa fundamental da técnica para a referida autora, entendida como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento [...]” (BARDIN, 2016, p. 147). Considerando os objetivos da pesquisa, optamos por realizar a análise temática categorial, destacando os núcleos de sentido dos diversos documentos estudados. Para qualificar as categorias, levamos em consideração a exclusão mútua – em que cada elemento deve estar restrito a uma divisão; homogeneidade – um único princípio deve orientar a sua organização; pertinência – relaciona-se a definição do quadro

teórico para dirigir a definição; objetividade e fidelidade – pressupõe a definição clara de como se efetuará o processo de codificação; produtividade – refere-se aos resultados em termos de inferências, hipóteses novas e exatidão dos dados (BARDIN, 2016).

2.4.1 A análise dos documentos

Inicialmente, selecionamos os documentos referentes às políticas curriculares mandatórias para a educação infantil, conforme os quadros 3, 4, 5 e 6, e os organizamos em três pastas: 1ª – DCNEI (2009), 2ª – versões da BNCC-EI (2015, 2016, 2017) e a 3ª – duas edições da Política Curricular da Paraíba –EI (2018, 2019). Também incluímos, em cada pasta, pareceres, resoluções, documentos encomendados pelo Ministério da Educação, manifestos e análises produzidos por entidades, grupos de pesquisa e outros. Concluída a seleção, realizamos a leitura flutuante de todo o *corpus*, objetivando, assim, uma primeira impressão sobre a estrutura e os sentidos dos textos.

Após novas releituras do material, realizou-se o fichamento das ideias principais e esse mapeamento permitiu um conhecimento mais aprofundado dos referidos documentos curriculares, bem como possibilitou fazer uma correlação ainda mais precisa com os objetivos da pesquisa. Em seguida, fizemos as primeiras definições:

- Contextualizar e reconstruir criticamente o processo de produção das referidas políticas nos aspectos políticos, sociais e culturais, considerando as informações de diversos documentos que compõem o corpus documental;
- Seleção de unidades de registro das DCNEI, das versões da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba – EI, que apresentem núcleos de sentido referentes aos fundamentos políticos e pedagógicos;
- Organização de quadros com as unidades de registro selecionadas de cada documento da política curricular. Para tanto, foi realizada a codificação do corpus, que [...] corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos [...], transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou de sua expressão [...] (BARDIN, 2016, p. 133);

- Agrupamento dos quadros por núcleos de sentido, o que possibilitou a identificação de 2 (duas) categorias para orientar a análise – Concepção de criança e educação infantil: fundamentos políticos e pedagógicos e Concepção de proposta pedagógica e currículo: fundamentos políticos e pedagógicos;
- Análise de cada categoria, processo analítico que se deu através de problematizações, inferências e interpretações, em diálogo com o aporte teórico que subsidiou a elaboração da pesquisa, com o objetivo de avançar do conteúdo manifesto para o conteúdo latente dos documentos estudados.

2.4.2 Análise das entrevistas

Seguindo as orientações da AC, realizamos a transcrição de cada entrevista e, em seguida, diversas leituras foram feitas a fim de apreender a interpretação de cada sujeito acerca do processo de elaboração, assim como identificar, comparar e problematizar as relações entre fundamentos políticos e pedagógicos que orientam as concepções das DCNEI, BNCC-EI e proposta Curricular da Paraíba-EI. Em seguida, partimos para a organização dos dados, que foi realizada da seguinte forma:

- Contextualização e reconstrução crítica do processo de produção da Proposta Curricular da Paraíba, considerando as informações trazidas pelos sujeitos da pesquisa nas suas respostas acerca do contexto de produção;
- Organização das respostas através de agrupamentos por temas, considerando as questões referentes ao contexto de produção
- Organização das respostas através de agrupamentos por temas, considerando as questões referentes aos fundamentos políticos e pedagógicos que orientam as concepções de criança, educação infantil, proposta pedagógica e currículo;
- Após a leitura exaustiva dos referidos agrupamentos por temas, selecionamos os fragmentos das falas a partir de núcleos de sentido, que se referem às questões fundantes da pesquisa;
- Organização dos quadros através do agrupamento das falas em torno do contexto de produção do documento da Proposta Curricular da Paraíba-EI, assim como das duas categorias de análise – Concepção de criança e

educação infantil: fundamentos políticos e pedagógicos e Concepção de proposta pedagógica e currículo: fundamentos políticos e pedagógicos.

Realizado esse complexo processo de definição das categorias, tendo em vista aprofundar a compreensão do fenômeno e a sistematizar alguns achados da pesquisa, dedicamo-nos ao tratamento dos resultados e à sua interpretação.

Convém destacar que consideramos pertinente realizar a análise do *corpus* em dois capítulos. Dessa forma, no quinto capítulo, desenvolvemos a análise dos processos de elaboração das políticas curriculares mandatórias para EI (DCNEI, BNCC-EI e a Proposta Curricular da Paraíba-EI), considerando, nesse processo, os pressupostos sócio-históricos-políticos e pedagógicos que o configuraram. No 6º capítulo, detivemo-nos em alguns fundamentos políticos e pedagógicos que foram apreendidos por intermédio da análise de cada categoria e das relações entre elas.

Esse processo analítico aconteceu através de problematizações, inferências e interpretações, em diálogo com o aporte teórico que subsidiou a elaboração da pesquisa.

3 CURRÍCULO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL – CAMPO EM CONSTRUÇÃO

Neste capítulo, objetivamos, inicialmente, situar o campo do currículo a partir das conceituações e abordagens de autores das perspectivas tradicional e crítica. Em seguida, buscamos compreender, numa perspectiva histórica, como vem se desenvolvendo o movimento de constituição desse campo em relação à educação infantil, mediante as referidas abordagens e contribuições dos precursores da área. De posse dessa compreensão, adentramos nas teorias pedagógicas da contemporaneidade, além dos estudos da psicologia, sociologia, antropologia e da filosofia, destacando suas contribuições para os estudos do currículo da/na educação infantil. Por fim, situamos algumas propostas curriculares elaboradas a partir de estudos, pesquisas, experiências em redes de ensino que, sobretudo a partir de meados da década de 1980, vêm subsidiando as práticas pedagógicas para a educação infantil.

3.1 Currículo: conceituações e abordagens teóricas

Na década de 1900, a emergência da industrialização e a consequente ampliação dos movimentos migratórios e de urbanização nos Estados Unidos institucionalizaram a escola, impulsionando o campo do currículo que, a partir da influência da psicologia comportamentalista e da administração científica⁶, tinha como principal objetivo a planificação e mensuração do ensino, assim como o controle social. Dessa forma, defendia-se que o currículo se materializava nas escolas por meio da técnica e sua suposta neutralidade, sendo os curriculistas os responsáveis pela sua elaboração. Nesse mesmo período, importa destacar as contribuições de Dewey, que considerava a experiência e os interesses das crianças e jovens elementos importantes para a orientação de uma construção curricular. Logo, ao contrário do eficientismo de Bobbit e Tyller, que se pautava em um currículo científico voltado para a atuação futura no mundo do trabalho, o progressivismo de Dewey tinha,

⁶ Conforme Silva (2002), Bobbit escreveu o livro *The Curriculum*, em 1918, no qual busca transferir as ideias formuladas por Frederick Taylor sobre a administração científica do trabalho na fábrica para a escola.

como princípios balizadores, a democracia e a resolução dos problemas sociais (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2002; MOREIRA, 1999; MOREIRA; SILVA, 1997).

Na década de 1970, as teorizações sobre o campo do currículo são problematizadas com as contribuições, sobretudo, da Nova Sociologia da Educação (Inglaterra) e do Movimento de Reconceptualização Curricular (Estados Unidos), que questionam a neutralidade da escola e do conhecimento, denunciando as relações existentes entre currículo, conhecimento e poder na sociedade capitalista. Nessas teorizações, busca-se responder a diversas indagações: existe relação entre a organização da economia e do currículo? Qual o papel que assume a escola na reprodução das desigualdades sociais? Quais critérios e interesses subsidiam a seleção e organização dos conteúdos que compõem o currículo?

Assim, assume importância a perspectiva crítica do currículo, composta por diversos autores e bases teóricas distintas, que têm em comum a preocupação de como se “conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade, e a ideologia” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 76-77).

O conhecimento para compor o currículo até então era selecionado tendo em vista “regras e métodos de validação de saberes”, sendo “vinculado à formação de habilidades e de conceitos necessários a produtividade social e econômica”, escolha esta que passa a ser problematizada pela perspectiva crítica, já que interessa entender como se efetivam as complexas relações entre o conhecimento e a distribuição desigual de poder na sociedade (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

Para Apple (1989, 1994, 2006), os conceitos de ideologia e poder são centrais na análise do campo do currículo, considerando que os contextos econômicos, políticos, sociais e culturais estão imbricados, influenciando, dessa forma, na seleção e organização do conhecimento escolar. A ideologia, nessa perspectiva, é entendida como a transmissão interessada da visão de mundo dos grupos que detêm a hegemonia econômica, política e cultural. Embora esse processo aconteça permeado de conflitos e disputas entre as diversas classes e grupos sociais, o suposto conhecimento técnico e o seu significado no processo de escolarização é alvo de contestações e resistências.

Nesse sentido, esclarece que o conhecimento materializado no currículo não é neutro e que, na sua seleção, uma questão deve ser problematizada: “trata-se do conhecimento de quem?”. Explícita, assim, a necessidade de efetuar a análise crítica

do conhecimento produzido, visto que “[...] ele adquire formas sociais particulares que corporificam certos interesses que são eles próprios os resultados de lutas contínuas dentro e entre os grupos dominantes e dominados” (APPLE, 1989, p. 47). Ao se referir aos dominados, não se refere apenas às questões de classe, uma vez que considera igualmente importante a análise das dinâmicas de gênero e de raça.

Outro teórico da perspectiva crítica, a ressaltar que o currículo serve não somente aos interesses de dominação, mas também contém possibilidades emancipatórias é Giroux (1986). Ao defender o caráter histórico, político e ético do currículo, contrapõe-se aos processos de escolarização pautados no modelo positivista de educação, cuja premissa é a racionalidade técnico-instrumental. Desenvolve, então, a Pedagogia Radical, a qual necessita de uma teoria de política e de cultura que analisem o poder como um processo ativo de produção cultural.

O conceito de cultura passa a ser problematizado a partir do reconhecimento de que a sociedade em que vivemos é multicultural e que alguns grupos sociais têm suas formas culturais silenciadas, ou não reconhecidas, na cultura nacional. A partir dessa compreensão, Moreira e Candau (2007, p. 28) destacam que “o currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura”, ainda que isso ocorra por meio de conflitos, disputas e negociações, envolvendo relações desiguais de poder e a produção de identidades culturais e sociais.

Sendo assim, compreendemos que a seleção dos conhecimentos e a sua organização têm um significado social, cultural, político e econômico que, a depender da correlação de forças entre os diversos grupos sociais, num dado momento histórico, podem favorecer a lógica mercantil e valores como empreendedorismo, competitividade e individualidade, ou, contrariando tal lógica, defender uma formação humana pautada na pluralidade cultural, na ética e na justiça social.

Nesse contexto, a educação assume um papel estratégico no contexto neoliberal, cumprindo a função de preparação dos alunos para o mercado de trabalho e assegurando a veiculação de ideias que proclamam as virtudes do credo liberal. Além disso, os problemas educacionais são apresentados como decorrentes de questões técnicas envolvendo a eficácia/ineficácia da administração, ao contrário de uma análise cujo foco ganhe centralidade nas questões políticas, resultantes de lutas em torno da “distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder” (SILVA, 1995, p. 18).

Nessa direção, desde a década de 1990, vêm sendo implementados – em vários países e também no Brasil – os currículos nacionais que, segundo Apple (2002, 2003), vêm sendo concretizados por meio da formação de um novo bloco de poder que combina múltiplas frações do capital: os neoliberais advogam o compromisso com o mercado e a liberdade de escolha; os neoconservadores, por meio da defesa do currículo nacional e da avaliação de desempenho, reivindicam “[...] uma revivificação da ‘tradição ocidental’, patriotismo e variantes conservadoras da educação do caráter” (APPLE, 2003, p. 57); os populistas autoritários (fundamentalistas religiosos) – pleiteiam a autoridade dos ensinamentos bíblicos; e, por fim, a nova classe média, representada pelos profissionais qualificados que implementam as políticas. Ainda que existam conflitos e tensões nessa aliança, há convergência de interesses de forma a tornar hegemônica a “modernização conservadora”, ou seja, a guinada para a direita na educação.

Com efeito, constata-se que ainda continuam presentes, nas gestões públicas, a posição de que as propostas curriculares inovadoras devem ser elaboradas por assessores/especialistas que sabem o que é melhor para a educação. Sobre essa questão, Pacheco (2003, 2005) identifica quatro estratégias para analisar as políticas curriculares: política centralista – na qual o estado assume papel determinante na concepção e operacionalização; política descentralista, em que os territórios locais assumem a contextualização das políticas curriculares efetivando a concepção, implementação e avaliação de projetos curriculares; política centralista e descentralista, na qual prevalece a normatização por meio da regulação a partir de referenciais concretos, embora prevaleça, no discurso, a descentralização; e política descentralista e centralista em que a administração central define os referenciais da política curricular e os territórios locais a recontextualizam frente à sua realidade.

Nesse sentido, assume relevância nesse estudo o debate sobre as políticas curriculares, especialmente as propostas de currículos nacionais em âmbito nacional e estadual (DCNEI, BNCC-EI e a Política Curricular da Paraíba-EI) que objetivam regular o conhecimento e o modo de desenvolvê-lo com as crianças de 0 a 6 anos. Desse modo, indagamos: Por que um currículo nacional para a educação infantil? Que experiências são importantes para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças? Há relação entre os pressupostos das políticas de gerenciamento e o controle do que deve ser vivido/ensinado às crianças? Quais as implicações de um

currículo único para a formação de crianças de 0 a 6 anos⁷? Quais as relações entre o currículo e as avaliações em larga escala para a educação infantil? Que estratégias de resistência/enfrentamento podem ser observadas nesse processo?

Coadunamo-nos com a definição de que o currículo é um artefato social, pois, tido como uma construção social, só pode ser compreendido no interior de relações de poder. Assim, é possível visualizar os conhecimentos selecionados para compor as DCNEI, a BNCC-EI e a Política Curricular da Paraíba para a Educação Infantil, não como fazendo parte de um sistema neutro e imparcial, mas situados social e historicamente.

Sendo assim, ao longo desse estudo, buscamos compreender se e como se deu a influência dessas teorizações curriculares nas concepções sobre o currículo na educação infantil, bem como na formulação das políticas curriculares para essa etapa da educação básica.

3.2 O debate sobre o currículo da/na educação infantil: os precursores da educação infantil e seus modelos pedagógicos/curriculares

Foi, no início do século XVII, que se deu o começo de um dos períodos mais conturbados e antagônicos da história da humanidade. Marcada por progressos em termos científicos e desencantos para com uma moralidade decadente, evidenciada nos horrores dos conflitos bélicos e na busca pela institucionalização de uma sociedade englobada pela lógica individualista burguesa, a era moderna reinventou o mundo e os processos pelos quais os indivíduos o entendiam. Foi nessa esteira, portanto, “que os processos educativos, as instituições formativas e as teorizações pedagógicas vão se renovar” (CAMBI, 1999, p. 278).

Nesse contexto, a educação das crianças menores de 6 anos passa a ser pensada por filósofos, educadores e médicos, tidos como precursores da educação pré-escolar, cujas propostas e modelos pedagógicos/curriculares valorizavam as necessidades e características próprias da primeira infância. Entre esses precursores, destacaremos, de forma breve, as contribuições de Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Decroly (1871-1932) e

⁷ Utilizaremos como parâmetro para definição da faixa etária para Educação Infantil – 0 a 6 anos, uma vez que muitas crianças ainda estão frequentando a pré-escola com 6 anos, pois a data de corte é 31 de março.

Montessori (1879-1952), por considerarmos que, ainda hoje, muitos dos princípios por eles defendidos influenciam a prática pedagógica desenvolvida em creches e pré-escolas. Além destes, trazemos a contribuição de Dewey (1859-1952), pelo valor atribuído por ele às experiências das crianças como fio condutor do currículo.

Sendo assim, de maneira didática, Comenius – através da obra “A escola da infância” – apresenta como as mães devem instruir suas crianças de 0 a 6 anos, tendo em vista a formação de qualidades fundamentais do ser humano. Para tanto, propõe que os pequenos tenham uma educação que articule a moral, a religião e o saber, sendo este último composto por três partes – conhecer, fazer e falar (KULESLKA, 2011).

Em relação ao enfoque didático, recomendava-se que os mesmos conhecimentos tratados nas diversas idades poderiam ser apresentados às crianças de até 6 anos, mas a informação deveria ser adaptada ao seu nível de compreensão, pois, nessa fase da vida, os sentidos e a imaginação precedem a razão. A partir daí, reconhece-se a importância do uso dos recursos audiovisuais, a exemplo dos livros de imagens, da brincadeira e dos passeios, que “as auxiliariam a desenvolver aprendizagens abstratas, estimulando a comunicação oral” (OLIVEIRA, 2002, p. 64).

Nos reflexos de um período moderno, perpassado pelo século das luzes, que já iniciava o processo de despontamento da contemporaneidade, surge, na França, um pensador revolucionário, Jean-Jacques Rousseau, considerado por diversos teóricos como “pai” da pedagogia contemporânea ao colocar, pela primeira vez, a criança como centro do seu próprio processo educativo. É por meio do romance psicológico, de grande repercussão, “Emílio”, escrito no curso temporal de oito a dez anos, que o autor supramencionado difunde suas ideias pedagógicas, mediatamente atreladas as suas concepções políticas (CAMBI, 1999).

No pensamento de Rousseau, a criança seria percebida na sua especificidade, distinguindo-se do adulto, devendo sua educação considerar o curso natural do seu desenvolvimento, seus interesses e necessidades. No prefácio de “Emílio”, ou “Da educação”, destaca que “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU, 1994, p. 69). Assim, o processo formativo idealizado por ele, ao contrário dos modelos tradicionais de educação que valorizavam o ensino e o disciplinamento, possuía a finalidade de cultivar a liberdade, a curiosidade, o sentir, a

experiência, a descoberta, o afeto e, sobretudo, o desfrutar da vida. O tempo da infância deveria ser vivido com intensidade, não se devendo apressá-la.

Cambi (1999) destaca três contribuições de Rousseau à pedagogia: a descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características próprias; a relação intrínseca entre motivação e aprendizagem; a dialética entre a antinomia e a contradição na relação educativa. Tais ideias defendidas pelo filósofo revolucionaram o fazer pedagógico, propondo centralidade, ainda não vista, na figura da criança, que é percebida na sua singularidade. Institui-se, assim, uma nova concepção de educador – aquele que observa, acompanha, reflete a ação da criança e orienta o seu processo de formação.

Pestalozzi e Froebel, nascidos no século XIX, abarcados não somente por uma mentalidade fruto de um período contemporâneo, mas, também, romântico, foram pensadores que participaram ativamente, por meio de suas propostas e ideias pedagógicas, da renovação cultural que ocorria a todo o vapor pela Europa (CAMBI, 1999).

É diante desse contexto que Pestalozzi (1746-1827), que já havia constituído experiência como empresário-educador, lança, em 1781, sua primeira obra pedagógica de nome “Leonardo e Gertrude”, orientada pelos princípios rousseauianos da educação segundo a natureza, da educação familiar e da finalidade ética da educação. Para esse pensador romântico, todos devem ter acesso à escola, visto que por meio da educação formava-se o homem e o cidadão (CAMBI, 1999).

Arce (2002) explicita que, ao buscar a constituição de um método, Pestalozzi antevia que as leis da natureza deveriam ser o guia, pressupondo, com base nelas, cinco atitudes a serem observadas:

- 1) A primeira refere-se ao ato de tornarem-se sempre mais claras as intuições que o indivíduo possui a respeito do mundo. Para a educação isto significa partir sempre do mais simples para o mais complexo, aproveitando-se dos conhecimentos que o indivíduo já possui e acrescentando a estes outros.
- 2) A segunda refere-se à busca de um encadeamento do espírito e da imaginação que não despreze as impressões que a Natureza e a realidade deixam para o indivíduo; a arte de educar deve estar subordinada a estas.
- 3) A terceira atitude pede que se reforcem e se clarifiquem sempre as impressões a partir dos objetos, os quais trabalham em nosso

espírito através dos sentidos. Para isso a educação deve se ocupar dos mecanismos físicos dos objetos.

4) Como quarta atitude o autor elege algo que a natureza já realiza ao reunir sobre seu império elementos heterogêneos e harmonizá-los: a educação deve fazer o mesmo, acabando com a homogeneização que marca sua metodologia.

5) Por fim, como quinta atitude, ele chama a atenção para a riqueza e a multiplicidade da produção da natureza graças a liberdade e à independência que nela imperam: a educação deve buscar o mesmo, sendo que, para tanto deve saber observar no particular o heterogêneo, que só se revela quando existe liberdade. (ARCE, 2002, p. 161)

A partir desses fundamentos, considera que a criança deve ter centralidade no processo educativo, destacando a importância dos sentidos para o conhecimento de si e do mundo, e que o desenvolvimento acontece de forma gradativa (ARCE, 2002).

Na mesma esteira, seguiu Froebel, que, todavia, manifesta o que seria o ápice da pedagogia romântica, que entende a educação como um devir-a-ser de uma voz divina desenvolvida a partir, essencialmente, de uma comunicação profunda com a natureza e a constituição de uma harmonia entre o eu e o mundo (CAMBI, 1999).

Sua proposta educacional é fundada na lei da conexão interna, traduzida na unidade homem-natureza-Deus, cujo princípio sustenta que a atividade externa da criança se relaciona intrinsecamente com sua atividade interna. Nesse sentido, será a auto atividade que conduzirá a ação infantil, posto que somente uma mente ativa e livre abre as portas do conhecimento (ARCE, 2002).

Criador dos jardins de infância, Froebel foi pioneiro ao considerar as brincadeiras e os jogos fundamentais para o desenvolvimento da criança, uma vez que seria por meio da brincadeira que o infante expressaria seu mundo interior e que lhe seriam proporcionados ação, movimento, alegria e espontaneidade. É por essa razão que a brincadeira deveria ser realizada com bastante seriedade e envolvimento. O autor propôs, ainda, uma educação que valorizasse as sensações, emoções, a livre expressão por meio de diversas linguagens artísticas e o uso de recursos pedagógicos – as prendas ou dons (cubos, cilindros, bastões e lápidas), idealizados por ele, e as ocupações (picotar, desenhar, perfurar, modelar, entrelaçar fitas, alinhar etc (ARCE, 2002; OLIVEIRA, 2002).

Para Kishimoto e Pinazza (2007, p. 58), os dons e as ocupações passaram a orientar muitas das propostas de jardins de infância que desenvolviam uma ação pedagógica mecanicista e repetitiva, devido ao limitado entendimento da pedagogia

froebeliana cuja “meta é através da auto atividade investigar a relação das atividades da criança no brincar para o crescimento da mente”.

Para Cambi (1999), o século XX marcou a história da humanidade ao ditar os passos de uma sociedade que já se encontrava intrinsecamente ligada a uma cultura individualista pautada no modelo de produção capitalista. Dessa forma, mesmo sendo este o período que o socialismo tenha difundido suas ideias voltadas ao fortalecimento de uma coletividade, é notório o desenvolvimento de uma cultura de massa e de hedonismo desenfreado. Nesse sentido, a prática educativa se volta para esse novo modelo de homem, dividido por seu agir individualista e sua identidade misturada em meio às massas. Entretanto, salienta-se o acréscimo de novos protagonistas, tais como a mulher e o deficiente, evidência de uma teoria pedagógica cada vez mais profunda, variada e aberta à complexidade do meio social.

Na proposta de Decroly, médico belga, a função globalizadora da psique infantil se manifesta em toda a atividade desenvolvida pela criança e é desencadeada pelas suas necessidades e motivações. Nesse entendimento, propõe que a ação pedagógica “deve partir do concreto para o abstrato, do simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido, e, portanto, todo processo de simbolização deve ser aprendido através de um contato prolongado com a realidade e seus dados empíricos” (CAMBI, 1999, p. 528).

Os centros de interesse – metodologia proposta por Decroly – desenvolviam-se por meio de um tema que emergia do interesse do grupo de crianças e que tinha relação direta com as necessidades humanas (a alimentação, as intempéries da vida, a defesa contra os perigos, o agir e o trabalho), sendo sistematizado a partir das seguintes etapas: observação; associação e expressão (CAMBI, 1999; OLIVEIRA, 2002).

A proposta educacional de Montessori, médica italiana, tem como ideal a formação da criança para o aperfeiçoamento da sociedade, haja vista a crença de que somente o infante “leva dentro de si as potencialidades do homem que virá a ser um dia”, cabendo à educação promover o seu desenvolvimento, por meio de uma ação pedagógica que respeite a liberdade de escolha, a autonomia, a atividade, a individualidade e a autodisciplina (ARAÚJO; ARAÚJO, 2007, p. 131).

Por meio do método experimental, Montessori desvela que o desenvolvimento da criança se dá a partir dos “períodos sensíveis”, expressos por ela através de seus interesses, “que se reveste de uma energia potencial que precisa ser liberada como

condição de não permitir o desinteresse cognitivo no decurso da vida, que pode levá-la à atrofia intelectual” (ANGOTTI, 2007, p. 107).

Em consequência das suas observações, cria o método montessoriano, que se alicerça na educação dos sentidos, considerada base para as atividades intelectuais superiores. Para tanto, elabora diversos materiais didáticos para favorecer o aprimoramento sensitivo, dos movimentos e da inteligência, ressaltando, assim, a importância que assume a estruturação do ambiente para favorecer a atividade da criança de forma autônoma, bem como sua introspecção. Deteve-se, também, na preocupação com o tamanho do mobiliário ao adequá-lo ao tamanho das crianças, tendo reduzido a dimensão da casinha de boneca e demais utensílios domésticos por considerar importante os exercícios para a vida prática, que estimulavam, ainda, independência frente ao adulto (OLIVEIRA, 2002; ANGOTTI, 2007).

Nessa perspectiva, cabe à professora, por meio da observação de cada criança, tal qual uma cientista, estimular e acompanhar o seu desenvolvimento, sobretudo no seu período sensível. Nas palavras de Angotti (2007, p. 109), “a mestra tem por elaboração maior a estruturação e preparo do ambiente, a apresentação dos materiais e o dever de guiar o aluno para que não desperdice tempo e energia no que pode ser supérfluo à sua formação”.

Devemos ressaltar que, embora a proposta montessoriana seja pautada no respeito às especificidades da criança e tenha por objetivo o desenvolvimento de suas potencialidades, recebeu críticas quanto ao uso exclusivo dos materiais produzidos pela autora, bem como quanto à rigidez didática proposta. Ainda é problematizado o fato de esses materiais não ampliarem as possibilidades expressivas das crianças e de o processo de individualização do ensino poder interferir no processo de socialização e de formação para o viver em coletividade (ANGOTTI, 2007; CAMBI, 1999).

Importante pontuar que, embora esses autores se contraponham ao ensino escolástico e, desse modo, proponham concepções pedagógicas mais ativas e participativas, ainda assim ancoram-se numa concepção de criança abstrata, ahistórica e na visão idealista e romântica da educação, cuja finalidade é o aprimoramento da vida em sociedade, desconsiderando os determinantes políticos, econômicos e sociais.

O filósofo e pedagogo americano, John Dewey, concebia a educação como um processo de vida, e não uma preparação da criança para uma futura inserção na

sociedade. Nesse contexto, a experiência da criança seria a base do processo de aprendizagem que, de forma progressiva, se reconstruiria em experiências que se sucederiam num patamar de maior complexidade. Nas palavras de Dewey (2010, p., 26) “o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”.

Mesmo não dando a centralidade à primeira infância nos seus estudos, Dewey contribuiu, de forma significativa com suas ideias e reflexões, para o movimento de renovação pedagógica⁸, que recebeu diversas denominações tais como: escola nova; educação progressiva; ou, ainda, escola ativa, ganhando força no final do século XIX e início do XX (PINAZZA, 2007). Importa destacar que seus princípios educacionais continuam sendo revisitados, a exemplo do conceito de experiência posto nos documentos curriculares que serão analisados neste estudo.

Nessa perspectiva, o processo educativo deveria estar em “conexão orgânica” com as experiências da criança, de onde emergem seus interesses e necessidades, sendo intencionalmente planejado a fim de ampliar a compreensão do contexto vivido, além de promover, também, o crescimento intelectual e moral. Até porque, para Dewey, a experiência é mobilizadora do pensamento (PINAZZA, 2007).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que os princípios e reflexões trazidos pelos referidos autores continuam tendo influências nas propostas/políticas curriculares para a educação da primeira infância, uma vez que questões fundantes para pensar a ação pedagógica foram problematizadas, a exemplo da especificidade da criança, suas necessidades e interesses, como se desenvolvem e aprendem, o papel do/a professor/a, o que deve ser ensinado, como deve ser a organização dos ambientes, os recursos didáticos, entre outros aspectos.

3.3 As contribuições das ciências humanas e sociais para a reorientação do currículo na/da educação infantil

Referendadas nas contribuições das ciências humanas e sociais, as mudanças nas concepções de criança, infância, educação infantil, currículo e prática pedagógica

⁸ Esse movimento teve origem na Europa e nos Estados Unidos e somente chegou ao Brasil no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, influenciando os currículos e as práticas educacionais, com ênfase nas teorizações de Montessori, Decroly, Froebel e Dewey.

ganham centralidade, sobretudo, a partir do século XX. Tais concepções são dinâmicas, uma vez que são construções histórico-sociais, e múltiplas, ao se constituírem no diálogo e no contraponto entre as referidas ciências.

Nessa compreensão, consideramos pertinente dialogar com a pedagogia, a psicologia, a história, a sociologia, a antropologia e a filosofia no intuito de buscar apreender os objetos de estudo, os embates teóricos e as problematizações trazidas por essas áreas, especificamente em relação à infância, à criança, ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil e, ainda, à constituição deste sujeito/criança a partir de saberes, experiências e conhecimentos. Até porque tais concepções estão imbricadas nas políticas curriculares, objeto de nosso estudo.

3.3.1 A pedagogia e a especificidade da educação infantil

Na sua trajetória histórica, a pedagogia foi se constituindo a partir de diferentes abordagens, ganhando centralidade, concepções focadas na técnica, com métodos instrucionistas que tendem a desconsiderar o ensino para além do como fazer. É imprescindível, portanto, compreender tal ciência na indissociabilidade teórico-prática, cujo objeto de conhecimento é o fenômeno educativo na sua complexidade.

Saviani (2007, 2019) para corroborar sua compreensão da pedagogia como ciência da educação, retoma sua história tendo como referência o livro “Pedagogia: da empiria em direção à ciência”, publicado em 1999, por Giovanni Genovesi. Nele, o desenvolvimento da pedagogia é subdividido em três etapas. Na primeira, a pedagogia tem uma relação direta com a prática educativa que, nesse período, ocorria por intermédio de processos imitativos e intuitivos postos pelas necessidades sociais. Na segunda, que compreende do século V a.C. até a primeira metade do século XX, objetiva a reflexão da prática educativa, evidenciando-se “uma tentativa de superar tanto a subordinação da pedagogia a filosofia e à teologia como a concepção da educação como arte, substituindo-a pelo conceito de atividades conduzidas com rigorosos procedimentos científicos, controlados e falsificáveis” (SAVIANI, 2007, p. 248), ainda que, concomitantemente, esse enfoque fosse problematizado por aqueles que entendiam que a pedagogia deveria enunciar princípios e finalidades da educação, ancorando-se na filosofia. Por fim, na terceira etapa, que ainda se encontra em construção, Genovesi (1999 apud SAVIANI, 2019, p. 46) conceitua a pedagogia como “a ciência que cria o seu objeto, a educação: um construto teórico do qual é

possível estudar os mecanismos, os modos de aplicação, as finalidades, que não se identificam mais com o que se alcança mas com o que se persegue”.

Na perspectiva desenvolvida por Saviani (2007, p. 23), a ciência da educação – a pedagogia – tem, como seu objeto de estudo, a educação, tanto no ponto de partida como no ponto de chegada, “considerada em seu concreto e em sua totalidade” [...], distinguindo-se das Ciências da Educação (sociologia da Educação, antropologia da educação, psicologia da educação e outras), que são referendadas em um objeto próprio, específico a cada ciência, compreendendo o processo educativo “como campo de hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina referida” (SAVIANI, 2007, p. 23). Assim, será a pedagogia que assume o papel de articular as diversas ciências em torno das problemáticas que emergem do processo educativo.

Por sua vez, Franco (2008, 2017) considera que a práxis educativa constitui o objeto da pedagogia, uma vez que a práxis pedagógica se efetiva através do conhecimento científico produzido no âmbito da pedagogia e que medeia uma ação pedagógica que se pretende crítico-reflexiva e emancipatória.

Nesse percurso da construção da pedagogia, a especificidade das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos, no Brasil, desde a década de 1990, vem exigindo a reflexão acerca de referenciais teóricos-metodológicos próprios que considerem essa fase da vida em suas variadas dimensões, destacando-se a importância do diálogo interdisciplinar com outros campos científicos que pesquisam sobre as infâncias e as crianças.

Nesse entendimento, Rocha (1999) defendeu, em sua tese, que se encontrava em construção no Brasil uma Pedagogia da educação infantil ou uma Pedagogia da Infância, a qual se vincula à pedagogia em um nível mais amplo, ao tempo que anuncia a particularidade do seu objeto – a especificidade da educação da criança pequena que acontece em creches e pré-escolas, a saber: a função de complementariedade em relação à educação realizada pelas famílias, o papel de destaque dado às relações educativas estabelecidas nesses espaços de convívio coletivo e a dimensão do conhecimento que se encontra imbricado nos processos gerais de constituição das crianças: expressão; afeto; sexualidade; socialização; entre outros.

A pedagogia da educação infantil, ao articular aportes teóricos de diferentes campos científicos, possibilita “captar o conjunto de aspectos envolvidos no processo

educativo (social, familiar, cultural, psicológico, biológico etc.), no sentido de compreender as crianças e sua infância”. Tais conhecimentos implicam a revisão crítica de práticas pedagógicas/curriculares instrucionais que objetivam a transmissão de conteúdos e uma antecipação do modelo escolar, o que não se traduz em uma defesa por uma perspectiva espontaneísta, que contesta a importância da formação intelectual e apropriação de saberes pelas crianças. Em sentido contrário, a educação das crianças pequenas objetiva “[...] o convívio com diferentes visões de mundo, a experiência com diferentes formas de expressão e de linguagens [...] em atividades nas quais o adulto pode e deve dar sua contribuição sem tentar cristalizar as respostas” (ROCHA, 2013, p. 374).

Do ponto de vista da referida autora, o termo educar é mais apropriado do que ensinar no contexto da educação infantil, pois é mais amplo e não está restrito ao processo de ensino-aprendizagem, já que a cognição não deve ter uma centralidade maior do que “as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito/criança [...]” (ROCHA, 1998, p. 63).

Nessa mesma compreensão, Faria (2005) reafirma a necessidade do respeito às especificidades das crianças pequenas, compreendidas como sujeitos histórico-sociais, ativas, criativas, curiosas, languageiras e que têm o direito de viver plenamente suas infâncias. Para tanto, advoga que os espaços coletivos de educação e cuidado, as creches e pré-escolas, devem romper com uma educação tanto antecipatória quanto preparatória, uma vez que tal modelo é inadequado para a promoção de variadas formas de expressão infantil.

Os fundamentos teóricos dessa pedagogia têm grande influência da abordagem educacional desenvolvida no norte da Itália, após a segunda guerra mundial, tendo como grande inspiração as ideias de Malaguzzi, que traz, como pressuposto, “uma concepção de criança portadora de história, capaz de múltiplas relações, construtora de culturas infantis, sujeito de direitos”. Desse modo, a criança e as suas múltiplas linguagens constituem o centro do processo pedagógico, uma vez que “[...] tem na arte seu fundamento, além da ciência, que é permanentemente problematizada” (FARIA, 2007, p. 280-281).

Logo, conforme Malaguzzi (1999, p. 80), os professores, as crianças e os pais são protagonistas, uma vez que os pilares das escolas da Reggio Emilia para a primeira infância são as interações, os relacionamentos e a participação democrática, imprescindíveis para a reflexão e o aprimoramento do processo educativo. Nesse

contexto, se requer dos/as professores/as “[...] um questionamento constante sobre o seu ensino, devendo deixar para trás o modo isolado e silencioso de trabalhar que não deixa traços”. Será através da comunicação e documentação das experiências e projetos vividos com as crianças, nos diversos contextos de aprendizagem vivenciados por elas, que se dará o envolvimento e a participação ativa das famílias no cotidiano escolar.

Outra contribuição importante à Pedagogia da Infância é trazida por Oliveira-Formosinho (2007), que situa dois modos de fazer pedagogia – as transmissivas, cujas lógicas baseiam-se na formalização de saberes e conhecimentos por meio da transmissão de conteúdos e valores, centrada no professor e no ensino, desconsiderando a criança como sujeito ativo e competente; e as participativas – que integram crenças e saberes, teoria e prática, ação e valores, dando destaque ao contexto histórico-social como constituidor do sujeito e o papel atuante que este assume na apropriação do conhecimento. Ao defender essa segunda perspectiva, nos informa que um modelo pedagógico participativo pressupõe: contextos educativos que promova práticas colaborativas e ricos de possibilidades; a centralidade das relações, das interações e da escuta na prática pedagógica e, por fim, a necessidade do diálogo com a história pedagógica de modo reflexivo, o que possibilitará a escolha de concepções e ideias congruentes com determinada gramática pedagógica para orientar o fazer docente, ao tempo que, através de interlocutores, compartilham-se e ampliam-se conhecimentos sobre ela.

A constituição de Pedagogias que reflitam as especificidades das crianças de 0 a 6 anos inicia-se com os precursores da educação e, no movimento da história, vem sendo ressignificada. No diálogo com novos campos de conhecimentos, observa-se sua contribuição para a elaboração de novas abordagens teóricas, uma vez que “a pedagogia da infância é o produto de uma construção sócio-histórica cultural que em si mesma já transporta as sementes de uma nova construção” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14).

Na realidade brasileira, a pedagogia da infância vem norteando estudos, pesquisas e as orientações das políticas curriculares nacionais, embora parte dos professores/as ainda não conheçam seus princípios teóricos. Sobre essa questão, Campos (2012, p. 19-20) aponta que sua apropriação pelos/as professores/as pressupõe que seja desenvolvido um trabalho “[...] não somente na forma de declaração de princípios, mas traduzida em modos de fazer inteligíveis, que possam

ser apropriados pelos educadores reais [...]”. Destaca, ainda, a dimensão essencialmente política da educação e a importância de considerar o contexto econômico, cultural e educacional em que os sujeitos estão situados (crianças, famílias, professores, comunidade), até porque “[...] a aproximação da pedagogia com a criança não pode significar, nessa perspectiva, o abandono da educação como projeto emancipador” (CAMPOS, 2012, p. 19-20).

Por outro lado, Silva e Carvalho (2020) nos convidam a refletir acerca de como, no Brasil, vem acontecendo a “colonização” da Pedagogia da Infância, no que diz respeito ao currículo e à ação docente, sem a devida interlocução com as pesquisas, estudos e experiências produzidos no contexto nacional e na América Latina, além disso, apontam que a veiculação dos referenciais italianos tem sido apropriada pelo mercado pedagógico (editorial e o de formações continuadas) como modelo ideal a guiar a ação pedagógica, desconsiderando que toda ação pedagógica é contextualizada do ponto de vista histórico, geográfico, econômico, político, social e cultural.

A teoria histórico-cultural referendada, sobretudo, pelos estudos de Vigotski e colaboradores, é outra abordagem que vem trazendo contribuições importantes para nortear as discussões sobre a educação infantil e o currículo. Mello (2015), tendo por referência essa teoria, considera possível materializar uma educação para a infância que respeite a forma como as crianças aprendem em cada faixa etária, ao passo que promove o máximo desenvolvimento das suas qualidades humanas, possibilitando o acesso à cultura na sua forma mais elaborada. Nesse entendimento, elenca três elementos imprescindíveis à ação pedagógica: a cultura – expressa nos hábitos, costumes, ciências, técnicas, objetos materiais e não materiais; os adultos, parceiros mais experientes que ensinam, medeiam, apresentam o mundo da cultura e, por fim, a criança – sujeito da ação, ativo e capaz. Do ponto de vista metodológico, a autora destaca que o professor de educação infantil não dá aulas “[...] mas propõe vivências que provoquem a atividade das crianças, organizam situações que promovam o encontro das crianças com a cultura em suas diversas formas de manifestação”. Para tanto, tais situações propostas precisam mobilizar os interesses e as curiosidades das crianças, a fim de que elas sintam-se envolvidas ao que está sendo proposto.

Nessa compreensão, Singulani (2016, p. 27) assevera que “a vivência está relacionada às experiências que afetam profundamente as crianças, de tal modo que

as motivem a realizar as atividades que satisfaçam suas necessidades e conduzam seu processo de humanização”.

Sendo assim, na teoria histórico-cultural, as práticas educativas desenvolvidas em creches e pré-escolas assumem centralidade na promoção do máximo desenvolvimento das crianças, uma vez que “quanto mais experiências desafiadoras estiverem presentes nas atividades que lhe são propostas, mais inteligentes poderão ser”. E essas experiências devem atender à forma como as crianças aprendem nas diferentes idades, considerando-se que a dinâmica do desenvolvimento apresenta regularidades e acontece por meio de momentos de estabilidade e de rupturas (MELLO, 2015, p. 3).

Com efeito, o primeiro ano de vida da criança é marcado pela relação com os adultos que dela cuidam, com quem ela estabelece um vínculo de afeto e uma comunicação emocional direta. Será o adulto que, ao atribuir sentidos às necessidades expressas pelo choro, gritos, movimentos e outras reações primárias, insere-a nas relações sociais e, gradativamente, leva-a a ampliar suas relações com o mundo exterior, o que cria novas necessidades e o desenvolvimento de novas capacidades – primeiro a percepção, seguida pela memória e depois o pensamento, os quais constituem uma unidade. Já nas faixas etárias entre um e três anos, com a conquista da locomoção, a principal atividade passa a ser a experimentação e manipulação de objetos, destacando-se também, nesse período, o desenvolvimento da fala, ambas as conquistas estão relacionadas. Importa ressaltar que, por meio da palavra, a criança amplia suas relações sociais, nomeia os objetos do seu entorno e se apropria da função social destes, isto porque a linguagem, enquanto sistema simbólico, é determinante para o desenvolvimento do pensamento. Em referência à faixa etária de 3 a 6 anos, a brincadeira de faz-de-conta ou jogos de papéis constituem-se como atividade principal para o desenvolvimento das crianças pré-escolares. Outrossim, a atividade principal de cada período vai se tornando secundária nos períodos subsequentes do desenvolvimento infantil, embora não deixe de existir (CHAVES; FRANCO, 2016; CHEGOLU; MAGALHÃES, 2016; MELLO, 2015).

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada por Saviani à luz do materialismo histórico-dialético, fundamenta-se em concepções basilares de autores marxistas (Marx, Engles, Lenin, Gramsci, Vigotski e outros) para, a partir deles, “penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características

objetivas”. Nesse sentido, o autor chegou a afirmar que também teria chegado a conclusões semelhantes às de Vigotski, identificando que a pedagogia, assim como a psicologia, precisaria de seu capital, ou seja “de uma teoria geral mediadora, um materialismo pedagógico, para passar do materialismo dialético à dialética da pedagogia entendida como a ciência dialética da educação” (SAVIANI, 2017, p. 720),

Na perspectiva da PHC, a educação assume um papel ativo na mediação de um projeto social emancipatório, visto que nela perpassam relações sociais contraditórias, que tanto reproduzem os contextos políticos, econômicos, socioculturais vigentes, quanto se contrapõem a esses, à medida que atuam como mediadora no desenvolvimento da produção da humanidade em cada ser da espécie.

Nesse processo, a educação tem um papel preponderante sendo definida como “o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Essa afirmação requer pensar na intencionalidade pedagógica que deve se fazer presente no processo educativo, o que implica refletir sobre os “elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos [...], e as formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 1992, p. 20-21).

Ademais, ressalta-se que a PHC, que se encontra em permanente processo de formulação por um coletivo –constituído pelo próprio formulador e outros estudiosos e pesquisadores colaboradores –, direciona-se a três grandes linhas de investigação: a explicitação dos modos de produção da existência ao longo da história e sua articulação com os conhecimentos pedagógicos, a fundamentação dos processos psicológicos a partir da teoria histórico-cultural e o aprofundamento da didática (SAVIANI, 2014).

No tocante à educação infantil, autores como Arce (2012, 2013), Martins (2013, 2016), Pasqualini e Martins (2008), Pasqualini (2016) e outros, vêm fazendo uma interlocução entre a psicologia, na vertente histórico-cultural, e a PHC, evidenciando a importância da educação escolar e do ensino sistematizado nessa etapa da educação básica.

Nesse sentido, Arce (2013) defende que o ensino deve nortear todo o trabalho educativo desenvolvido na educação infantil, uma vez que este não é restrito à aula expositiva, como erroneamente é compreendido, mas acontece permanentemente e

de formas variadas, quando o/a professor/a, por meio do planejamento, equilibra atividades por ele estruturadas e aquelas que estimulam a livre iniciativa da criança.

De acordo com Martins (2013), o conhecimento teórico do professor sobre como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil deve dirigir o planejamento de ensino, estruturando-se, pois, na tríade forma-conteúdo-destinatário, tendo em vista que o que a criança já sabe e o que ainda precisa aprender é o que orientará a ação docente, além dos procedimentos e recursos necessários à efetivação da práxis pedagógica. Sobre os conteúdos a serem ensinados, assevera que estes “representam mediações histórico-sociais pelas quais os indivíduos ampliam suas possibilidades de controle sobre si mesmos e sobre o mundo, ao desenvolverem funções psíquicas especificamente humanas”, (MARTINS, 2012, p. 94).

Nesse mesmo entendimento, Pasqualini (2016, p. 88) destaca os elementos que devem ser considerados pelo/a professor/ em sua ação pedagógica:

[...] as capacidades psíquicas a serem formadas na criança em cada período como premissas para seu desenvolvimento omnilateral; as atividades que a cada momento têm possibilidade de promover tal desenvolvimento; condições institucionais e mediações pedagógicas que precisam ser garantidas para que se possa produzir, efetivamente, o pleno desenvolvimento de todas as crianças. (PASQUALINI, 2016, p. 88)

A escola de educação infantil, orientada pelos princípios da PHC e da psicologia histórico-cultural, objetiva o máximo desenvolvimento da criança, por intermédio de uma ação pedagógica intencional fundamentada e norteadas por um planejamento de ensino, evidenciando-se, assim, a importância do docente no processo de ensino e aprendizagem.

A pedagogia das competências, perspectiva teórica que vem disputando a hegemonia dos seus pressupostos nas políticas educacionais, sobretudo nas curriculares, desde a década de 1990, merece nossa reflexão, uma vez que a versão final da BNCC estabelece competências gerais para orientar toda a educação básica.

Situando essa perspectiva pedagógica, Saviani (2003, 2008, 2019) esclarece que o modelo produtivo fordista, caracterizado pela produção em série e em larga escala, vem sendo gradativamente substituído pelo modelo toyotista, que incorpora a tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, diversificando a produção para atender às demandas do mercado. Tais mudanças no paradigma econômico

conformam reorientações nas ideias pedagógicas que as antecederam. Se na década de 1970, sob o regime militar, o objetivo da escola era a preparação da mão de obra para um mercado em expansão, a partir da década de 1990, no neoprodutivismo, um novo conceito de empregabilidade é expresso, uma vez que não existem empregos para todos, sendo por intermédio da educação que os indivíduos objetivam se capacitar para “[...] se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos, e, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição” (SAVIANI, 2019, p. 51-52).

Nessa conjuntura, os estados nacionais reorientam a educação sob os princípios do economicismo e do gerencialismo, norteados pela Pedagogia das Competências que, conforme Saviani (2019, p. 55-56), tem por finalidade “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

Diante do exposto, coadunamo-nos com Saviani (2007, 2019) cuja pedagogia tem a educação como objeto de estudo, possuindo centralidade na reflexão e orientação da práxis educativa, sendo seu papel articular, ainda, as contribuições das diversas ciências para uma melhor compreensão do sujeito situado social, cultural econômica e politicamente.

Outrossim, destacamos a importância do estudo de Rocha (1999), que sinaliza a especificidade da ação pedagógica com as crianças de 0 a 6 anos e sua proposição de uma Pedagogia da Infância que, embora não desconsidere as contribuições da Pedagogia, reivindica a necessidade de uma ação pedagógica distinta das demais etapas da educação básica, dando destaque no papel das relações sociais, das múltiplas linguagens e das práticas culturais no processo de constituição das crianças. Mesmo que compreendamos que a concepção de educação seja mais ampla do que a de ensino e que este, historicamente, remete à concepção de uma mera transmissão, no nosso entendimento tal divisão é inequívoca, pois o sujeito se constitui na relação com os outros (crianças, adultos, artefatos culturais), devendo o professor ter uma formação ampla, domínio dos fundamentos filosóficos, políticos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos entre outros, além do domínio dos conhecimentos específicos das áreas de conhecimento, a fim de, considerando o protagonismo e as experiências das crianças, propor, intencionalmente, vivências

significativas que contribuam para a constituição das identidades infantis, suas subjetividades, bem como para a ampliação do universo cultural, promotor da máxima humanização das crianças. Tal perspectiva de formação humana não se coaduna com uma pedagogia das competências, baseada numa lógica economicista e que tem por objetivo preparar o capital humano.

3.3.2 A aprendizagem e o desenvolvimento da criança

No século XX, a psicologia passa a ter uma influência marcante no ideário pedagógico, sobretudo pelo estatuto de cientificidade que adquiriu para explicar o desenvolvimento humano, destacando-se, conforme Carvalho (2002), duas posições distintas entre os teóricos: 1 – a subordinação do processo pedagógico ao desenvolvimento, no qual conteúdo a ser desenvolvido é o próprio processo de pensamento; 2 – a aprendizagem como potencializadora do desenvolvimento e, por essa lógica, a escola assumindo o dever de ensinar os conteúdos científicos e socialmente relevantes.

Encontra-se, dentre os adeptos da primeira posição, Piaget (1896 – 1980), estudioso das ciências naturais, filosofia e psicologia, que orientou suas pesquisas para a gênese e evolução da inteligência com o objetivo de explicar, da infância até a vida adulta, como se passa de um menor para um maior conhecimento. Smolka (2002) destaca que o caráter epistêmico da ação humana foi o foco de seus estudos, dando mais ênfase ao desenvolvimento cognitivo.

Com efeito, a partir da ação ativa sobre o meio que a rodeia, a criança cognoscente progride para níveis cada vez mais complexos de conhecimento, seguindo uma sequência lógica no desenvolvimento da inteligência que se dá através de um percurso evolutivo invariante e universal que engloba quatro estágios (sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e o das operações formais), sendo cada um deles “[...] caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores” (PIAGET, 1999, p. 15).

No estágio sensório-motor (0 a 2 anos), as crianças dispõem de “uma inteligência totalmente prática, que se refere à manipulação de objetos que utilizam, no lugar das palavras e conceitos, percepções e movimentos, organizados em ‘esquemas de ação’” (PIAGET, 1999, p. 17). Nesse sentido, ressalta-se que a ação destas sobre o mundo que as rodeia possibilita aquisições importantes como a

diferenciação de si em relação aos outros e aos objetos circundantes do mundo exterior, além, também, da descoberta de que os objetos existem mesmo que não estando em seu campo de visão.

No segundo estágio, o pré-operatório (2 a 7 anos), o desenvolvimento da linguagem oral e da função simbólica vai possibilitar intercâmbios cada vez mais ativos com o meio. Esse processo, devido à dificuldade da criança de se colocar no lugar do outro, terá como característica um pensamento intuitivo e não reversível.

No estágio operatório concreto (7 a 12 anos), a criança é capaz de reconstituir as ações por meio de imagens e mentalmente, o que lhe permite o desenvolvimento de níveis operatórios de classificação, seriação e conservação e, gradativamente, avanços em relação aos conhecimentos lógico-matemático e social.

Finalmente, no estágio lógico-formal (a partir dos 12 anos), o sujeito, por já dispor das estruturas mentais, consegue realizar atividades que envolvem a reversibilidade do pensamento, visto que já desenvolveu o pensamento hipotético-dedutivo.

Importa destacar que o percurso de construção do conhecimento pressupõe um sujeito ativo que, ao interagir com o meio, busca assimilá-lo aos esquemas de pensamento de que dispõe ou, em caso contrário, necessita modificar tais esquemas, o que corresponderia a uma acomodação, ou seja, “à reformulação de conhecimentos passados, o que implica uma mudança no desenvolvimento”. Desse modo, o processo de desenvolvimento se daria por meio do equilíbrio entre dois processos indissociáveis: a assimilação e a acomodação. Nesse percurso, “o sujeito organiza as suas estruturas anteriores e constrói novas estruturas cognitivas que lhe permitem passar para níveis superiores de conhecimento e, assim, progredir em seu processo de desenvolvimento” (VIEIRA; LINO, 2007, p. 215).

Sendo assim, a aprendizagem escolar subordina-se ao processo de construção das estruturas do pensamento da criança, que para Piaget é sequencial, ordenado e tem como referência um sujeito universal (CARVALHO, 2002).

Na segunda posição, se faz necessário, ao longo desse estudo, dialogarmos com as ideias de Wallon (1879-1962), Vygotski (1896-1934) e colaboradores, que consideram as relações sociais basilares para a constituição do sujeito e evidenciam a importância do processo educativo na formação humana.

Henri Wallon nasceu na França no final do século XIX. Inicialmente, licenciou-se em filosofia na escola normal e atuou como professor do curso secundário, por um

período de um ano. Logo depois, cursou medicina e dedicou-se à psiquiatria e, posteriormente, à psicologia. Seu percurso profissional e engajamento político e social tiveram a influência do período em que viveu, marcado pela revolução russa, primeira e segunda guerras mundiais, além da ascensão do fascismo. Orientado por uma perspectiva dialética, construiu uma teoria psicológica para compreender a gênese dos processos psíquicos, considerando, assim, o movimento, os conflitos, as contradições e as rupturas na constituição da pessoa humana (GALVÃO, 1996).

Dantas (1990) explicita que as contradições orientaram o estudo da criança na dialética walloniana, uma vez que “toda a sua teoria está plena de causas que geram efeitos opostos, de caracterizações em que convivem qualidades antagônicas, alternando-se, substituindo-se labilmente” (DANTAS, 1990, p. 32).

Apoiado na perspectiva dialética, Wallon (1968) teceu críticas tanto à psicologia da introspecção, de base idealista – por compreender o psiquismo como entidade incondicionada e desvinculada do mundo material –, quanto à psicologia materialista mecanicista, ao ancorar-se numa perspectiva organicista, a qual explica os fenômenos psíquicos apenas como decorrentes de fatores exteriores, “situando-os na matéria e no organismo”, restringindo a “consciência a um simples decalque das estruturas cerebrais” (GALVÃO, 1996, p. 28).

Wallon (1968) considerava, nos estudos sobre a psicogênese da pessoa, tanto as condições orgânicas quanto aquelas postas pelo contexto no qual a criança vive, sendo que estas últimas, de cunho essencialmente social, assumem um papel preponderante no desenvolvimento do psiquismo.

O homem não é totalmente explicável pela fisiologia, porque o seu comportamento e as suas aptidões específicas têm por complemento e por condição essencial a sociedade, com tudo o que ela comporta, em cada época, de técnicas e de relações em que se modelam a vida e as condutas diversas de cada um. (SEABRA-DINIS apud WALLON, 1966, p. 35)

Nessa perspectiva, a criança, desde seu nascimento, vai se integrando ao meio por intermédio de suas ações, em um processo de equilíbrio que engloba os campos funcionais afetivo, motor e cognitivo, ainda que, ao longo do desenvolvimento, haja predominância ora do campo afetivo, ora do campo cognitivo. Conforme Loos-Sant’Ana e Gasparim (2013, p. 202), “essa alternância de domínios funcionais não

exclui a presença de conjuntos não dominantes, já que estes continuam interagindo entre si, formando a complexidade presente na personalidade da pessoa”.

Para Wallon, “de etapas em etapas, a psicogênese da criança mostra, pela complexidade dos fatores e das funções, pela diversidade e oposição das crises que a pontuam, uma espécie de unidade solidária, tanto dentro de cada uma como entre todas elas” (WALLON, 1968, p. 232-233). O desenvolvimento ocorre, então, numa progressão evolutiva em que as etapas apresentam reciprocidades e, também, descontinuidades. Os estágios que caracterizam as crianças de 0 a 6 anos são o estágio impulsivo e emocional (do nascimento a um ano); estágio sensório-motor e projetivo (de 1 ano a 3 anos) e o estágio do personalismo (de 3 a 6 anos).

No estágio impulsivo e emocional, conforme Wallon (1966, p. 177), há uma “fusão com o meio humano, do qual a criança depende então totalmente, incapaz como é de prover sozinha as suas necessidades mais elementares”. Inicialmente, será através de reflexos impulsivos e movimentos desordenados que o bebê exteriorizará sensações de bem estar ou mal estar, os quais são interpretados pelas pessoas que dele cuidam e o atendem em suas necessidades, estabelecendo-se, assim, “uma intensa comunicação afetiva, um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos”, manifestos através das emoções (alteração no batimento cardíaco, na postura, na expressão facial, entre outras). Nesse estágio há a predominância da afetividade em relação à cognição (GALVÃO, 1996, p. 61).

No estágio sensório-motor e projetivo, a criança desenvolve uma maior autonomia frente ao adulto, uma vez que a aquisição da marcha ampliará a exploração do ambiente que a rodeia. Inicia-se, também, o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, ainda que seja por intermédio dos gestos que a criança expresse o pensamento, ou seja, “a ação motriz [é que] regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais” (WALLON, 1966, p. 179). Dessa forma, nessa fase, as relações cognitivas que estabelecem com seu entorno, tanto exploratórias quanto simbólicas, orientarão mais a ação da criança do que as relações afetivas (GALVÃO, 1996).

Já no estágio do personalismo, as interações sociais estabelecidas pela criança assumem um papel importante no processo de construção da personalidade. Wallon (apud GALVÃO, 1996, p. 119) destaca que, nesse período, “emerge a necessidade de autoafirmação, de impor seu ponto de vista pessoal, às vezes com intemperança sistemática”, apresentando comportamentos de oposição aos outros, em um processo

de diferenciação e, por conseguinte, afirmação de si. Outro comportamento observado é que “a criança tenta imitar para tomar o lugar do outro, para proporcionar-se o espetáculo de seu eu enriquecido pelo outro [...]”. Assim, a construção do eu está sujeito ao outro, ou seja, a criança constitui seu pensamento e sua subjetividade, por intermédio da experiência interpessoal, tendo predominância nesse estágio o campo funcional da afetividade.

Ainda que propusesse que os sujeitos vivenciam algumas fases ao longo do seu desenvolvimento, sua teoria psicogenética trazia uma explicação que se contrapunha à linearidade e à sucessão dos estágios propostos por Piaget, porquanto considerasse que “em cada idade, ela [a criança] se constituía em um conjunto indissociável e original. [...] A sua unidade, feita de contrastes e conflitos, não deixa por isso de ser menos susceptível de ampliações e inovações” (WALLON, 1968, p. 233).

A teoria walloniana dialogou permanentemente com a educação, uma vez que, para o referido autor, a psicologia e a pedagogia, embora com objetos distintos, se complementavam. Na sua compreensão, a escola deve assumir um papel sócio-político e de engajamento no movimento de transformação da sociedade e, especificamente, ao tratar da escola maternal, ressalta a sua importância para o desenvolvimento infantil, uma vez que proporciona às crianças uma diversificação das relações sociais e a vivência de novas experiências (GALVÃO, 1996).

Ao nosso ver, a teoria walloniana traz uma grande contribuição para a compreensão do desenvolvimento infantil, ao evidenciar a criança como ser integral, destacando a dialeticidade existente entre os campos afetivo, motor e cognitivo, ao passo que chama atenção para as especificidades de cada faixa etária e as contradições e não linearidade inerentes a ela. Sendo assim, o/a professor/a que atua na educação infantil e tem domínio desse aporte teórico, desenvolverá uma ação pedagógica considerando que as crianças de 0 a 6 anos se constituem por meio das relações que estabelecem com o meio social e cultural, além de que terá clareza da importância do afeto e do movimento nessa etapa da constituição psíquica delas, conhecimentos importantes para subsidiar a organização do espaço, tempo e experiências a serem propostas a fim de ampliar as aprendizagens.

Nascido em 1896, na Bielorrússia, nesse período parte ocidental da antiga União Soviética, Lev Semenovitch Vygotski (1896-1934) foi um pensador à frente do seu tempo e mediante suas ideias, lançadas em um período conturbado, pós

Revolução Russa, desenvolveu trabalhos em diversas áreas de conhecimento, sobretudo na psicologia. Um fato marcante na sua trajetória profissional foi a participação no II Congresso Panrusso de Psiconeurologia, no qual apresentou a comunicação – “O método de investigação reflexológica e psicológica” – ocasião em que fez críticas à reflexologia e defendeu a necessidade de se investigar a consciência numa perspectiva objetiva, ou melhor dizendo, ancorada numa psicologia dialética. Sua apresentação brilhante chama a atenção de Kornilov, que o convida a compor a equipe do Instituto de Psicologia de Moscou. É nesse instituto que Vigotski constitui e dirige a Troika, grupo de investigação que desenvolve as bases da teoria histórico cultural, em colaboração com Luria e Leontiev. Posteriormente, incorpora novos pesquisadores a sua equipe. Apesar de ter morrido precocemente, aos 38 anos, sua produção científica é de grande amplitude, complexidade e originalidade. No período de 10 anos aos quais se dedicou à psicologia, produziu por volta de 180 trabalhos. Destes, 45 ainda não foram publicados (GARCIA, s/d; LEONTIEV, 1991).

Leontiev (1991, p. 426) destaca a atualidade de sua obra, ao indicar que “as metodologias elaboradas por Vigotski e os fatos encontrados por ele são considerados clássicos. Passaram a fazer parte importante e integrante dos fundamentos da ciência psicológica”. Como consequência, a psicologia atual, com base nas pesquisas e estudos desse pensador marxista, vem avançando “no plano dos fatos, das metodologias, das hipóteses etc.”

Vigotski (1999) realiza uma análise aprofundada da psicologia da sua época, de base idealista, comportamentalista e mecanicista, concluindo que estas apresentam explicações fragmentadas, parciais, ao explicar seus objetos de estudo. Advoga, então, a necessidade de constituir uma psicologia geral que, fundamentada no materialismo histórico-dialético e em suas dimensões ontológicas, gnosiológicas e epistemológicas, supera os limites da lógica formal metafísica, ao mesmo tempo que incorpora suas contribuições. Assim, define a psicologia como a dialética do homem e essa, consequentemente, como objeto da psicologia. Logo, a compreensão do desenvolvimento psicológico do homem considera o sujeito como ser situado historicamente e constituído a partir de múltiplas determinações.

Nessa perspectiva, Vigotski demonstra a importância de que a psicologia desenvolva um aporte teórico-metodológico próprio, uma vez que “precisa de seu O Capital: seus conceitos de classe, base, valor etc. –, com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto” (VIGOTSKI, 1999, p. 393).

Imbuído desse entendimento, Vigotski constituiu a psicologia histórico-cultural referendada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, seus estudos e pesquisas consideram o homem em sua historicidade; explicam o desenvolvimento psíquico como resultante das relações sociais vividas no seu entorno, além de destacar a importância do acesso aos bens culturais; compreende que as formas mais desenvolvidas dos processos psicológicos humanos são a chave para o entendimento de sua gênese, ou melhor dizendo, dos processos menos desenvolvidos (método inverso); a abstração do real como imprescindível para uma aproximação à essência concreta da realidade; entre outros aspectos. (VIGOTSKI, 1999,2000; BAPTISTA, s/d, DUARTE, 2000).

Para Vigotski (2000), o processo de constituição do homem não é predeterminado biologicamente, mas decorre da sua inserção na cultura. Ao nascer, os seres humanos dispõem apenas de funções psicológicas elementares, como reflexos e atenção involuntária, características também encontradas em animais mais desenvolvidos. De modo diferente, funcionariam as funções psicológicas superiores, que se constituem por meio da apropriação das informações presentes no seu entorno, intermediadas através das relações sociais, que perpassam significados sociais e históricos, bem como através dos instrumentos materiais e simbólicos. Vejamos como Leontiev (1999) explica a hipótese formulada pelo referido autor acerca da constituição das funções psíquicas

As funções psíquicas inferiores, elementares, estavam para ele relacionadas com a base dos processos psíquicos naturais e as superiores com a dos mediados, “culturais”. Esse enfoque explicava, de maneira inovadora, tanto a diferença qualitativa entre as funções psíquicas superiores e as elementares (que depende do caráter mediado das superiores através dos “instrumentos”) como o nexo entre ambas (as funções superiores surgem sobre as bases das inferiores). (LEONTIEV, 1999, p. 444).

Nesse processo, a linguagem, concebida como um sistema simbólico, é imprescindível para o desenvolvimento do pensamento, uma vez que “O significado da palavra é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele” (VIGOTSKI, 1989, p. 104). Logo, o pensamento verbal tem uma relação intrínseca com o desenvolvimento dos conceitos e, conseqüentemente, com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O desenvolvimento intelectual é caracterizado por saltos qualitativos, processo que Vygotski (2000) explica através da conceituação de zona de desenvolvimento proximal – ZDP, distância entre o nível de desenvolvimento real do sujeito, caracterizado por capacidades já consolidadas, e o nível de desenvolvimento potencial, que se refere às capacidades que estão próximas de se concretizar, mas ainda não foram alcançadas. É na zona de desenvolvimento proximal que a mediação, do adulto ou de crianças mais experientes, é essencial, já que possibilita que a solução de problemas realizada em colaboração, seja, em momento posterior, capaz de ser realizada pelo sujeito autonomamente. Um desdobramento do conceito da ZDP é que a aprendizagem assume um papel importante na promoção do desenvolvimento do gênero humano.

Sobre essa questão, Baptista (s/d, p. 6) esclarece que “o ensino em Vigotski deve ser colocado à frente do desenvolvimento e não o contrário” e para sua efetividade deve o professor intencionalmente planejar sua ação pedagógica no intuito de “possibilitar à criança ascender em seus conceitos espontâneos, desenvolvendo suas funções psíquicas superiores, essa apropriação habilita-a ao gênero humano”. Destaca, ainda, que o processo educativo no âmbito escolar, numa perspectiva vigotskiana, ocorre por meio da colaboração, compreendendo-a não como mero acompanhamento, mas, sobretudo, como intervenção no próprio pensamento da criança, uma vez que é papel da educação escolar a apropriação do conhecimento historicamente elaborado.

Nesse sentido, destacamos a importância da teoria vigotskiana construída com rigor metodológico que, ao estudar o desenvolvimento dos processos psíquicos e a sua relação com os processos de aprendizagem, traz uma grande contribuição à Pedagogia que, conforme Vygotski (2000, p. 333), “deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança”. Até porque, nessa perspectiva, a aprendizagem é quem promove o desenvolvimento.

Vygotski (2010, p. 693) argumenta que o meio é uma fonte de desenvolvimento, pois “naquilo que deve resultar no final do desenvolvimento [...] já está dado pelo meio logo de início”, e sendo assim as vivências⁹ proporcionadas à criança são

⁹ Vygotski (2010, p. 268) assim conceitua vivência: “uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com

fundamentais para o acesso a formas mais elaboradas de pensamento, já que influenciam, sobremaneira, o seu próprio desenvolvimento psíquico. Em contrapartida, “se não há no meio uma forma ideal correspondente, então, na criança, não se desenvolverá a ação, a propriedade correspondente, a qualidade correspondente” (VIGOTSKI, 2008, p. 695).

Vigotski (2008, p. 35), ao tratar do papel da brincadeira de papéis, explicita que na primeira infância, por volta dos 2 anos de idade, a ação da criança é orientada pela palavra e pela relação desta com o objeto concreto, ao passo que, na idade pré-escolar, a ideia se emancipa das restrições situacionais. Nas palavras dele – “a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira – colocando-a num nível superior de desenvolvimento [...]”. É certo que podemos considerar o brincar como atividade fundante para o desenvolvimento psíquico da criança pequena, devendo ser garantida nas instituições de educação infantil.

Em linhas gerais, pudemos destacar a importância da teoria vigotskiana para compreender o processo de desenvolvimento do pensamento e da personalidade da criança de 0 6 anos, evidenciando-se, nesse processo, o papel das interações com sujeitos mais experientes para o acesso aos instrumentos, aos signos e a cultura produzida pela humanidade, bem como o papel assumido pelas atividades lúdicas em subsidiar, à criança, a apropriação do mundo concreto e das ideias.

Diante do exposto, reconhece-se a influência das teorias do desenvolvimento humano supramencionadas na orientação dos currículos normativos e em ação nas creches e pré-escolas, desde as propostas referendadas numa visão de desenvolvimento para o pensamento, compensatória das defasagens culturais, até aquelas que explicitamente compreendem o desenvolvimento infantil como resultante das relações estabelecidas com os outros sujeitos e objetos culturais, situados social e historicamente.

Entre essas proposições teóricas, consideramos que, atualmente, os estudos de Wallon e Vigotski, ao refletirem sobre o papel que a educação assume na constituição da criança e a importância de uma ação pedagógica intencional para

dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento”.

promoção das aprendizagens e ao máximo desenvolvimento infantil vêm sendo referendados em documentos que serão objeto de análise nesse estudo.

3.3.3 Concepções de infância(s), criança(s) e currículo – contribuições da história, sociologia, antropologia e filosofia

Ariés (1981), no seu livro “História Social da Criança e da família”, apresenta seu estudo sobre o percurso da descoberta da infância numa perspectiva historiográfica, a partir da análise de fontes documentais diversas como imagens, pinturas, esculturas, trajes, diários, jogos, brinquedos e outros. Dessa forma, argumenta que até o século XIII não existia o sentimento da infância, uma vez que a sociedade não tinha consciência da particularidade infantil, já que logo que as crianças adquiriam certa autonomia eram socializadas por intermédio da participação nas atividades realizadas pelos adultos, sendo, portanto, consideradas adultos em miniatura.

Com efeito, entre os séculos XVI e XVII, surge a família nuclear burguesa e a descoberta do sentimento de infância na sociedade ocidental. Esse sentimento, inicialmente, era expresso pela paparicação dos adultos frente à criança no âmbito familiar, que “[...] por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava fonte de distração e relaxamento para o adulto” (ARIÉS, 1981, p. 100). Em contraposição a esse modo de tratamento dado às crianças por suas famílias, surge uma outra forma de evidenciar o sentimento pela criança proveniente “de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII” (ARIÉS, 1981, p. 104), que revelavam sua preocupação com a particularidade da infância e a necessidade de preservar a inocência infantil, ao mesmo tempo que criticavam a maneira como as crianças eram tratadas pelos adultos – como um bibelô –, defendendo, então, uma educação pautada na disciplina, nos princípios morais e nos estudos psicológicos emergentes. Cabe destacar a influência dessa compreensão de infância na modernidade e o papel central assumido pela família e pela educação escolar na sua veiculação. A escola é considerada, portanto, “instrumento de aperfeiçoamento espiritual, moral e intelectual, para produzir homens intelectuais e cristãos” (ARIÉS, 1981, p. 267).

Apesar do reconhecimento da importância dos estudos de Ariés para a compreensão da infância e da criança como situadas historicamente e socialmente, alguns

pontos de seu estudo foram problematizados, a exemplo de que, na sociedade medieval, não existia a consciência da particularidade infantil. Contrapondo-se a essa afirmação, Sterns (2006) afirma que estudiosos ingleses encontraram leis do período medieval que tratavam da proteção infantil, o que demonstra o reconhecimento da sua especificidade nesse período histórico e, por sua vez, Heywood (2004) considera que seria mais produtivo investigar em diferentes tempos e lugares as distintas concepções, do que identificar a ausência ou presença do sentimento de infância, além de destacar a coexistência de diversas formas de compreensão da infância, por vezes conflitantes, em um mesmo ou em distintos períodos históricos.

Postman (1999), por sua vez, levanta a tese do desaparecimento da infância na contemporaneidade, argumentando que cada vez mais há uma aproximação do mundo infantil ao do adulto propiciada pelas mudanças nas relações sociais advindas das tecnologias de comunicação, notadamente, da televisão. Para o autor, a linguagem televisiva anula a diferenciação entre essas fases, uma vez que as informações veiculadas são acessadas de forma indiferenciada, por ser de fácil manuseio e pouca complexidade. Desse modo, apresenta evidências de mudanças em relação à participação da criança na vida social – costumes, comportamentos, modos de vestir, brincadeiras e jogos, consumismo, aumento da violência e da delinquência – que demonstram a linha tênue que separa a infância da maturidade. Além de advertir que, com a cultura de massa, presenciamos a precocidade das crianças e, concomitantemente, a infantilização dos adultos.

Kramer (2006) argumenta que, na atualidade, o que precisa ser confrontado é a destruição não apenas da infância, mas da própria dimensão humana do homem como sujeito da história e da cultura, até porque o projeto da modernidade, em relação à efetivação dos direitos das populações infantis, no Brasil e em outras partes do mundo, ainda não foi alcançado.

Assim, a concepção de infância não é um dado natural e universal, uma vez que “é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem” (FERNANDES; KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 29). Dessa forma, diversas formas de pensar as crianças e suas infâncias coexistem em uma determinada sociedade ou período histórico, sendo, portanto, uma construção social.

Merece destaque, nos estudos supramencionados, a influência da escola e dos currículos nos modos de conceber as infâncias e as crianças na sociedade, sobretudo,

a partir da modernidade, e que ainda hoje se fazem presentes na forma como as representamos – ora frágeis, dependentes, puras e ingênuas, ora indisciplinadas, imaturas e que necessitam ser moralizadas e educadas para a vida adulta.

Nos estudos sociológicos, a temática criança nunca teve centralidade, entretanto, um enfoque maior que intensificou o olhar da infância como categoria social aconteceu a partir da segunda metade do século XX. Embora essa consideração tenha se desenvolvido no final do século passado, o termo sociologia da infância já aparece nas investigações realizadas por volta de 1930 (SARMENTO, 2008).

Para o referido autor, as razões que retardaram os estudos da infância em si mesma e das crianças como sujeitos que agem, interpretam, se apropriam e interferem na realidade social na qual se encontram inseridas, podem ser identificadas na subalternidade da infância ao mundo adulto, analisadas, as crianças, na perspectiva da falta, da incompletude, do vir a ser; na invisibilidade destas decorrente da negação do seu papel social de sujeitos de pleno direito; no afastamento da esfera pública na modernidade e no confinamento ao espaço privado da família e das instituições sociais e, ainda, no olhar reducionista das ciências humanas e médicas centrado no indivíduo ou no aluno, que as desconsiderou como sujeitos sociais.

A intensificação desses estudos procurou desconstruir o discurso que sinalizava a criança como um ser passivo dos processos sociais e uma categoria que se apresentava inferiorizada nos mais variados estudos. Buscava-se proporcionar um novo patamar para as crianças, que ocupariam uma categoria social do tipo geracional, assumindo uma posição que é estrutural e permanente, mas também marcada por relações com outras estruturas como de classe, gênero, etnia, entre outras. Essa categoria social, ao sofrer transformações decorrentes de parâmetros econômicos, políticos, geográficos, tecnológicos modifica-se ao longo da história, ao mesmo tempo em que continua a existir em toda sociedade (QVORTRUP, 2010).

Nessa perspectiva, a concepção de criança universal é problematizada e os contextos sociais e culturais em que vive passam a ser considerados como fundantes na constituição da sua identidade. Sarmento (2005)

[...] propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos

que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas para eles. (SARMENTO, 2005, p. 367)

A categoria geracional, conforme Sarmento (2008), articula várias dimensões: um grupo composto por indivíduos de determinada faixa etária; a vivência de experiências semelhantes na perspectiva de tempo histórico e a diferença na relação com os demais grupos etários. Essa última dimensão implica pensar na condição social da infância em relação aos outros períodos etários, que na perspectiva da Sociologia da Infância “É da ordem da diferença e não da grandeza, incompletude ou imperfeição” [...] (SARMENTO, 2005, p. 21).

A partir dessa compreensão, conceitos basilares da sociologia da infância interpelam a pedagogia a revisitar o currículo e a ação pedagógica da educação infantil: a criança como produtora de cultura, a cultura de pares e o protagonismo infantil.

Ao realizar uma análise crítica do conceito de socialização, problematiza-se o discurso da dependência do adulto e da passividade das crianças na apropriação do mundo social, uma vez que essas “[...] não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem” [...] (SARMENTO, 2008, p. 29).

Outro autor que questiona que tão somente as crianças reproduzem comportamentos e valores dos adultos é Corsaro, o qual define o termo reprodução interpretativa para elucidar como se dá a participação das crianças na sociedade, ressaltando que não se limitam apenas à imitação ou reprodução. De forma pormenorizada, explicita esse conceito:

[...] o termo *interpretativa* captura os aspectos inovadores da participação da criança na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses enquanto crianças. Já o termo *reprodução* significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. (CORSARO, 2009, p. 52)

Nessa linha de raciocínio, a cultura de pares infantis, conforme aponta Corsaro (2011, p. 128), compreende “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. Nesse convívio, a reprodução interpretativa da cultura possibilita o aparecimento de algo novo a ser compartilhado pelo grupo, constituindo-se o alicerce da criação.

Com efeito, ainda que as crianças produzam atividades e diálogos associados ao contexto social e histórico no qual estão vinculadas, não significa que essas limitem-se tão somente a realizar uma reprodução particular dentro de seus grupos de pares infantis e sobre seu meio. Há uma cooperação que amplia a composição cultural de crianças e de outras pessoas que vivem naquele meio, que acontece através da reprodução interpretativa, em que a construção e a apropriação são simultâneas.

Cabral e Dias (2009) explicitam que as crianças hoje têm uma participação ativa e criativa na sociedade, o que as leva, no contexto da contemporaneidade, a recriar modos de ser e viver, através da resistência, subversão e enfrentamento de situações culturais e sociais das quais participam – o que elas conceituam como criança-protagonista.

Destacamos que a constituição de cada sujeito-criança se torna possível num cenário coletivo, nas brincadeiras e nos espaços que possibilitam interações entre os seus pares. Nesse contexto, ganha centralidade o brincar da criança “como uma forma de ação social importante e nuclear para a construção das suas relações sociais e das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo” (BORBA, 2005, p. 59).

Em linhas gerais, consideramos que a sociologia da infância tem trazido contribuições importantes para a reflexão sobre as questões curriculares, ao destacar a necessidade de entender e enxergar a infância como categoria geracional, configurando a criança como ator social e protagonista de sua ação no mundo que, na relação com os seus pares, constrói significações para a realidade de uma forma peculiar e distinta dos adultos, constituindo, portanto, culturas infantis. Nesse sentido, ressalta-se que, na formação dessas culturas, as interações e as brincadeiras ganham centralidade, fato que potencializa as trocas entre os pares, a recriação de situações vividas, a fantasia e a ressignificação de contextos sociais.

A Antropologia é outra área que tem trazido contribuições no campo dos estudos sobre as crianças, ao mostrar a necessidade “de entender a criança e o seu

mundo a partir de seu ponto de vista”, em diferentes culturas e sociedades (COHN, 2005, p. 8).

A partir da década de 1960, conforme Cohn (2005), essa área de conhecimento alarga os conceitos de cultura, sociedade e de agência. A cultura passa a ser compreendida não mais como algo previamente dado através dos costumes, valores e crenças, mas como um sistema simbólico no qual os atores sociais, por intermédio de suas relações e interações, compartilham significados e dão sentido às suas experiências. Da mesma forma, a sociedade deixa de ser concebida como uma totalidade a ser reproduzida, uma vez que os atores sociais a estão sempre modificando.

As mudanças nas referidas concepções impactaram na forma de se perceber as crianças, pois, conforme Cohn (2005, p. 21), “ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializadas ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter papel ativo na definição da sua própria condição” (COHN, 2005, p. 21). Nesse sentido, afirma a criança como um sujeito social atuante que elabora sentidos para o mundo em que vive, os quais são distintos qualitativamente dos expressos pelos adultos, até porque “a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 33).

Sendo assim, a afirmação de que as crianças são produtoras de cultura coaduna-se com os estudos da Sociologia da Infância, em razão de que suas formas de significar o mundo apresentam particularidades. Entretanto, ao considerar que adultos e infantes partem de um sistema simbólico compartilhado, argumenta a favor de uma relativa autonomia cultural desses, pois, caso contrário, haveria uma cisão entre os dois mundos, tornando-os incomunicáveis.

Em linhas gerais, a Antropologia da Criança, ao evidenciar diferentes modos de compreender as infâncias e as crianças, situando-as histórico e culturalmente, traz o convite para que, nas creches e pré-escolas, o olhar e a escuta dos/as professores/as se voltem para estes outros em sua diversidade e alteridade a fim de conhecer os contextos em que vivem, suas ideias, suas formas de expressão e modos de significar o mundo.

A filosofia é outra área que vem tendo uma grande influência no campo da educação e, mais especificamente, da pedagogia. Sobre essa questão, Gagnebin (2005) destaca duas perspectivas filosóficas que ainda hoje impregnam o modo de concebermos a infância e a criança.

A primeira nasce com Platão, que considera a criança como ser desprovido da fala e, conseqüentemente, da razão, apresentando-se em estado animalesco e primitivo e, nesse entendimento, [...] “deve ser domesticada e amestrada segundo normas e regras educacionais, fundadas na ordem da razão (logos) e do bem tanto ético quanto político, em vista da construção da cidade justa” (GAGNEBIN, 2005, p. 169). Santo agostinho é outro autor que, conforme a referida autora, ao caracterizar o infante pelo pecado, representa-no de forma negativa. Destaca, ainda, que até a racionalidade cartesiana foi influenciada por essa perspectiva, a exemplo, cita Descartes, para o qual se as crianças tivessem a razão desde o nascimento, teriam o juízo mais puro e sólido, por não depender de preceptores. Dessa perspectiva, a criança [...] continua sendo o território primordial e essencial do erro, do preconceito, da crença cega, todos esses vícios do pensamento dos quais devemos nos libertar” (GAGNEBIN, 2005, p. 172).

A segunda, ainda que de modo aparentemente contraditório, também se sustenta no discurso pedagógico platônico, que evidencia a capacidade natural do ser humano para aprender, assumindo a educação (a paideia) objetivo de potencializar a razão e orientar a alma. Embora seja Rousseau, conforme já discorrido, que trate a natureza infantil como essencialmente pura ao enfatizar que o papel da educação seria acompanhar o desenvolvimento harmonioso da criança, considerando a maturação das faculdades infantis, que se contrapõe ao modelo racionalista até então dominante. Nesse sentido, Gagnebim (2005, p. 174) ressalta “que com Rousseau, começamos a desconfiar da razão e a confiar ilimitadamente na natureza”. Sendo assim, a referida autora ressalta que a relação entre o pensamento filosófico e a infância esteve intrinsicamente ligada às concepções de natureza e de razão.

Gagnebim destaca ainda que os trabalhos de Walter Benjamin trazem uma reflexão filosófica distinta dos autores citados, pois ao trazer a narrativa de sua própria infância, ao memorá-la, objetiva a partir do contexto presente interpretar a experiência da infância e, através desta, realizar a “releitura crítica do presente da vida adulta” (p. 179).

Com efeito, a compreensão do tempo histórico em Walter Benjamin é contrária à percepção linear e cronológica, reivindicando o resgate da lembrança, dos rastros do passado e, notadamente, da relação entre infância e memória histórica, no entrecruzamento entre passado, presente e futuro. “Nesse sentido, a história não é vista como um ‘o que foi’ apenas, mas com uma ação ainda possível” (KRAMER,

2003, p. 50). Por sua vez, a rememoração de tal fase, por meio do pensamento, permite ao historiador recuperar, em parte, a experiência vivida e a compreensão renovada do ontem e do hoje.

Benjamin (1984) faz uma crítica ao modo como a infância é compreendida na perspectiva burguesa, apoiando-se na psicologia e na pedagogia, numa visão romantizada, que coloca as crianças como imersas numa aura de ingenuidade e cuja educação familiar e escolar buscam preservá-las, infantilizando o modo como se constituem as relações com os adultos tanto na vida cotidiana, quanto nas instituições. Em contraposição a essa concepção, as compreende a partir de sua inserção de classe, situadas cultural e historicamente; e o seu inacabamento, em vez de ser visto negativamente, traz a possibilidade da invenção, da imaginação criadora e de reinvenção do mundo. Nesse sentido é que afirma a aproximação do artista, do colecionador e do mago à sensibilidade infantil e, em sentido contrário, faz a censura ao pedagogo que, na sua dificuldade de compreender o universo das crianças, didatiza até o brinquedo e o brincar. Ele nos diz que

Elas [as crianças] sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhados em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIN, 1984, p. 77)

Assim, será através do brincar que se dá a descoberta do mundo pela criança, já que consegue dar significado lúdico e estético ao que parece lixo, entulho, restos, através da transformação que opera neles, ou seja, a imaginação e a fantasia possibilitam leituras distintas da realidade. Diferentemente do adulto, subverte a função dos objetos: “A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se pedreiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda” (BENJAMIN, 1984, p. 70).

Por sua vez, Kohan (2004, online) ao situar os tempos da infância, tomando como referência a denominação dada ao tempo¹⁰ pelos gregos antigos, argumenta como este vem sendo compreendido, sobretudo, como um tempo cronológico, demarcado por etapas, fases, ou melhor dizendo, pela linearidade temporal, em que o passado determina o presente, e este o futuro. Outra possibilidade vivencial da temporalidade, ainda que esta não exclua a anterior, é assim definida pelo autor: “aión, o tempo infantil, é o tempo circular, do eterno retorno, sem a sucessão consecutiva do passado, presente e futuro, mas com a afirmação intensiva de um outro tipo de existência” KOHAN (2004, online).

Kohan (2004, online) considerando, ainda, as distintas temporalidades pensadas por Deleuze – a do devir – como ruptura, acontecimento, experiência e criação do novo; e o da história – sucessão de fatos e acontecimentos, ou seja, compreendendo que esta “não é a experiência, mas o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que tem lugar na história [...]” (KOHAN, 2004, online), nos interpela a refletir que ambas as temporalidades coabitam o mundo infantil, concebendo a existência de uma infância majoritária como aquela que foi concebida na “tradição ocidental, no âmbito da história e dos modelos pedagógicos, prescritas por meio das normas e legislações; e outras infâncias minoritárias “[...] afirmadas como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2004, online).

Nesse entendimento, assevera que o ideário platônico posiciona a educação como um tempo cronológico e um caminho para se chegar à virtude, o qual “[...] terá a marca de uma política estética, ética e política, instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor”, negando, assim, a infância concebida como experiência, ao pensá-la, tão somente, como o adulto do amanhã. Em contrapelo, nos interpela, então, a pensar “a infância desde outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade” (KOHAN, 2008, p. 41).

Diante do exposto, vimos o quanto a forma de pensar a infância, a criança e a experiência vem sendo problematizada pelos filósofos ao longo dos séculos. Nesse

¹⁰ O tempo era nomeado e pensado em torno de três palavras: Chronos (tempo sucessivo), kairós (medida, proporção) e aión (intensidade, duração) (KOHAN, 2004).

toar, é notório que tais concepções ainda coexistem nas visões dos/as professores/as nas creches e pré-escolas e nos currículos desenvolvidos nas práticas pedagógicas: a infância natural e universal, a infância como construção histórica, a infância concebida como experiência, a criança como um vir a ser, ingênuo, frágil, a criança sujeito cultural inserido numa classe social, numa etnia, num gênero, que desvenda o mundo de forma lúdica, expressiva, criativa.

3.4 Abordagens curriculares para a educação infantil na contemporaneidade

Nesta seção, objetivamos contextualizar as abordagens curriculares para a educação infantil que vêm orientando as práticas pedagógicas desenvolvidas em creches e pré-escolas no Brasil. Sendo assim, ao longo desse processo, buscaremos evidenciar a interlocução destas com os estudos curriculares, os ideários dos precursores da educação infantil e, mais recentemente, nos aportes teóricos das ciências humanas e sociais¹¹. Importa destacar que cada abordagem se constitui de um determinado período histórico, o qual é influenciado por uma conjuntura política, econômica e social.

O Movimento da Escola Nova, cujos pressupostos são localizados nos precursores da educação infantil, realizava uma crítica ao ensino tradicional e propondo, conforme Kramer (2005), o respeito aos interesses e necessidades das crianças, a consideração ao curso natural do desenvolvimento infantil e a importância dos jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem. Tais preceitos são bem demarcados nas propostas de organização curricular formuladas por Heloísa Marinho e Gilda Rizzo, que influenciaram a educação pré-escolar, especialmente, aquelas destinadas às crianças da elite.

De acordo com Marinho (1978, p. 92), o currículo por atividades seria o modo mais apropriado para os jardins de infância e para a escola do 1º grau, o qual “consiste de vivências e não de aulas a serem ministradas e repetidas”, e orienta que este se organize por intermédio de atividades diversificadas de livre escolha. Nesse entendimento, propõe que a organização curricular deve primar por situações semelhantes ao ambiente familiar e contemplar:

¹¹ Nos próximos capítulos contextualizamos as políticas para educação infantil e analisaremos as políticas curriculares emanadas pelo MEC.

- a saúde;
- a vida social;
- o prazer da música;
- o trabalho criador das artes plásticas;
- convívio com a natureza e o mundo variado das coisas;
- a observação e o comentário espontâneo da experiência;
- a fantasia do reino encantado das histórias;
- a formação de hábitos indispensáveis à vida;
- a comunicação da linguagem oral relacionada a situações e conhecimentos de vida.

A escola de 1º Grau acrescenta aos aspectos acima enumerados os recursos da leitura e da escrita. (MARINHO, 1978, p. 92)

Por sua vez, Rizzo (1982, p. 82) compreende o currículo como todas as experiências vivenciadas no pré-escolar de caráter físico, intelectual e afetivo-social, que objetivam “promover o desenvolvimento pleno da criança e sua integração social, desenvolvendo-se por meio de atividades. Os estímulos propostos pelo educador propiciam o envolvimento das crianças na atividade, que resultarão em experiências promotoras do seu desenvolvimento.

Alinhadas à perspectiva froebeliana, as respectivas propostas de organização curricular para a pré-escola assumem uma visão romântica de educação, já que, nessas propostas, as crianças são vistas como um vir a ser, ao ser comparadas a sementes que, para desabrochar, precisam dos estímulos do educador, não sendo os aspectos sociais e culturais considerados e problematizados, assim como “o papel político que a pré-escola desempenha no contexto mais amplo da educação e da sociedade brasileira” (KRAMER, 1998, p. 28). Frisa-se que, ainda hoje, essa visão do desenvolvimento infantil como natural e linear que subestima os contextos sociais e culturais na constituição da criança persiste no fazer pedagógico de muitos/as professores/as de educação infantil.

Nesse mesmo período, a organização curricular das creches ainda era pouco discutida entre os educadores e estudiosos, visto que foram criadas para a função de assistência e tutela das crianças mais pobres. Kuhlmann Jr. (1996) a nomeia de educação assistencialista, visto que seu caráter pedagógico se evidenciava pela intenção de retirar a criança da rua para orientá-la moralmente, no sentido de aceitar sua condição social. Posteriormente, implementa-se a educação compensatória em consonância com estudos desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, que demonstrava os efeitos da privação cultural. Tal perspectiva, conforme Kramer (1982), defende que creches e, sobretudo, as pré-escolas, devem prover carências cognitivas

e culturais das crianças que vivem em situações de pobreza por meio de métodos pedagógicos adequados. Desse modo, o modelo curricular deveria ser organizado com o objetivo de antecipar atividades que favorecessem o êxito das crianças na alfabetização.

Esse processo de discussão, acerca das funções que creches e pré-escolas vêm assumindo ao longo do tempo, ocorre ao mesmo tempo em que a sociedade civil e política, em meio a um processo de grandes embates em prol da efetivação de uma educação democrática, formula a Constituição Cidadã (1988), o ECA (1991) e a LDB (9.394/96)¹².

Reforçando o papel político que a educação numa perspectiva emancipadora deve assumir, na década de 1980, a teoria crítica do currículo traz uma grande contribuição ao desvelar o papel da escola na conformação dos sujeitos em uma sociedade dividida por classes sociais, além de demonstrar como acontece a seletividade no interior das instituições escolares. Nesse sentido, a fim de contribuir para sua transformação, evidencia a importância que esta pode assumir ao elucidar e confrontar as contradições inerentes à sociedade capitalista.

Diante do contexto de reflexões sobre a relação educação e sociedade, Abramovay e Kramer (1987) defendem que creches e pré-escolas devem assumir uma função pedagógica. Para tanto, explicam que elas precisam desenvolver um trabalho pedagógico que considere “a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto, para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1987, p. 35).

Kramer et al (1989), no seu livro “Com a Pré-escola nas Mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil”, cujas referências pautam-se nos estudos da história, sociologia, antropologia e psicologia, propõem uma educação pré-escolar crítica com fundamentação psicocultural, a qual assume a função de “[...] propiciar o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e valores culturais que as crianças já têm e, progressivamente, garantindo a ampliação de conhecimentos [...] contribuindo, portanto, para a formação da cidadania” (KRAMER et al, 1989, p. 49). Ancoradas nesses pressupostos, propõem uma organização curricular a partir de temas geradores, os quais possibilitam ao/à professor/a articular a realidade

¹² Discorreremos acerca desses documentos no próximo capítulo.

sociocultural do aluno, o desenvolvimento das crianças e a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, considerando, no processo pedagógico, interesses, necessidades e singularidades das crianças, além de fomentar a cooperação e a construção coletiva.

Na perspectiva de Deheinzelin (1995, p. 15), desenvolvida no livro “A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil”, “para que o professor tenha domínio de sua arte, necessita de um currículo que seja para ele um instrumento, assim como a tela e os pincéis são instrumentos para o pintor”. Nessa compreensão, sua proposta se organiza em torno de um marco curricular constituído de quatro níveis inter-relacionados: antropológico; filosófico; psicológico e pedagógico, considerados como pressupostos basilares para o desenvolvimento do trabalho docente, assumindo, também, a função de um projeto curricular que orienta conteúdos específicos referentes aos objetos de conhecimento (Português, Matemática, Ciências e Artes), objetivos e estratégias de ensino-aprendizagem e instrumentos do professor. A autora destaca, ainda, dois critérios que subsidiaram a escolha dos conteúdos: a continuidade do processo educativo e a importância destes para a vida na sociedade contemporânea.

No ano de 2002, Zilma de Moraes Oliveira publica o livro *Educação Infantil: fundamentos e métodos* e, nele, defende que o cuidado e a educação, nas creches e pré-escolas, devem estar integrados, pois estas ações são formas de acolher. Sendo assim, tais instituições, ao elaborarem suas propostas pedagógicas, devem considerar: a atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do repertório cultural das crianças, os interesses das crianças e os seus saberes, a garantia do direito a viver a infância, a valorização do processo de construção das identidades infantis, entre outros aspectos. Destaca, ainda, que os/as professores/as além de analisarem as práticas cotidianas desenvolvidas, visto essas continuarem sendo influenciadas por diversos modelos curriculares que já orientaram o trabalho na área, precisam revisitar criticamente os modelos pedagógicos que foram apropriados por eles/as ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional. Para a autora, a escolha por determinada organização curricular pressupõe embates e acordos entre os profissionais da instituição, uma vez que “envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas, envolve concretizar um currículo para as crianças” (OLIVEIRA, 2002, p. 169). Dessa forma, é enfática quanto à especificidade do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, o qual requer um enfoque

curricular aberto e flexível, visto ser o currículo concebido “como trajetória de exploração partilhada de objetos de conhecimento de determinada cultura por meio de atividades diversificadas constantemente avaliadas” (OLIVEIRA, 2002, p. 170-171).

Outro aspecto ressaltado pela estudiosa refere-se à necessidade de o/a professor/a compreender que o desenvolvimento infantil acontece por intermédio das diversas práticas sociais de que a criança participa, sendo, nesse sentido, fundamental a organização de propostas significativas que possibilitem o acesso a “novos signos e novas formas consideradas produtivas de relacionar-se com o mundo a fim de compreendê-lo, formas essas culturalmente elaboradas” (OLIVEIRA, 2002, p. 226), o que pressupõe, na formulação do currículo, superar a dicotomia na escolha entre áreas de conhecimento e de desenvolvimento. Em relação à organização dos conteúdos, distingue três formas que vêm sendo recorrentes na EI: o trabalho pedagógico com as múltiplas linguagens – cujo foco principal é a linguagem em suas múltiplas manifestações (oral, escrita, musical, dramática, plástica, entre outras), incluindo, também, o jogo e as áreas de conhecimento; o jogo como recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena, destacado por ser o jogo considerado uma atividade lúdica que possibilita a exploração de conteúdos e habilidades e, também, a brincadeira, já que, por intermédio dela, a criança desenvolve os processos psicológicos e, por fim, a pedagogia de projetos didáticos, a partir de temas significativos, as crianças tecem redes de significações.

Em 2005, no livro “Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil”, Junqueira Filho orienta que a seleção e a articulação dos conteúdos curriculares se estruturam em dois momentos. No primeiro, antes mesmo do início do ano letivo, o/a professor/a por intermédio dos conteúdos-linguagens (Linguagem oral, espaço-temporal, plástico-visual, sonoro-musical, gestual-corporal, do jogo simbólico, visual e verbal, lógico-matemática, da natureza, culinária, da alimentação, da higiene, do sono, dos cuidados, sentimentos e afetos, da escrita, da acolhida e da despedida das crianças e seus familiares) organiza a parte cheia do planejamento do currículo com base “no que ela estudou nos livros, pesquisou nos arquivos e documentos da escola sobre aquele grupo específico de crianças e no que as fontes que compõem o seu repertório de formação considere do interesse e das necessidades das crianças” (JUNQUEIRA, 2017, p. 17) e, no segundo, as especificidades do grupo de crianças, o contexto vivido por cada uma delas, as

descobertas realizadas a partir das interações com as crianças, das situações de aprendizagem mediadas pelas linguagens, nominada pelo autor como a parte vazia do planejamento, a qual revela o que é significativo para os sujeitos-crianças, “[...] aquelas que elas ‘querem porque precisam’ saber mais do que outros a cada momento e que darão origem aos projetos de trabalho que irão preenchendo a parte vazia do planejamento” (JUNQUEIRA, 2017, p. 33). Para o autor, os projetos tanto podem ser organizados a partir de conteúdos–linguagens presentes na parte cheia, quanto trazerem o inusitado, o imprevisível que cada grupo de crianças anuncia, nominado de parte vazia, e em ambas as situações têm a oportunidade de ampliar os conhecimentos acerca de si mesmos e do mundo.

Em relação ao desenvolvimento de projetos na EI, Barbosa e Horn (2008), no livro “Projetos pedagógicos na educação infantil”, resgatam historicamente esse modelo de organização do trabalho pedagógico e explicitam que sua origem se encontra nos precursores da escola nova, uma vez que ao tempo em que realizavam uma crítica veemente ao ensino tradicional, propunham formas de organização do ensino a partir de um novo enfoque didático orientado pela globalização do conhecimento, nos interesses e necessidades das crianças mediante uma participação ativa dessas no processo de aprendizagem. Apontam ainda que, na contemporaneidade, a concepção de projetos é ressignificada, considerando os novos paradigmas das ciências que ressaltam a importância da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade na construção do conhecimento, a problematização das verdades científicas, assim como os estudos sobre a inteligência humana que mostram a plasticidade do cérebro e o papel das interações no processo de aprendizagem. Tais avanços incidem sobre a escola e nos estudos sobre a infância, uma vez que concebem a criança como coprotagonista no processo de construção de conhecimentos, além de a própria pedagogia interrogar-se acerca dos diferentes modos de selecionar os conhecimentos, da constituição da subjetividade humana e do papel atribuído à história de vida das crianças, ao considerar o sujeito situado em um contexto sociocultural. Nessa direção, a organização curricular, por meio de projetos, possibilita a aprendizagem dos conhecimentos construídos historicamente “de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporciona a reconstrução do que já foi aprendido” (BARBOSA, 2008, p. 35).

Faria e Salles (2012)¹³, no livro intitulado – Currículo na educação infantil: diálogo com demais elementos da Proposta Pedagógica, ressalta os princípios e as concepções norteadoras que devem orientar uma proposta para balizar a identidade da instituição de educação infantil, bem como trazer coerência ao trabalho pedagógico, a partir da interlocução com as DCNEI. Dessa forma, o currículo é compreendido como um dos elementos da Proposta Pedagógica que devem estar integrados “[...] aos aspectos referentes à organização, ao funcionamento e às relações que criam o conjunto de fatores essenciais para a viabilização da prática pedagógica em uma instituição educativa”(FARIA; SALLES 2012, p. 20) e, de forma mais específica, nele são apresentadas “[...] experiências a serem trabalhadas com as crianças na IEI, organizando todos os saberes, conhecimentos, valores e práticas que possibilitam o cuidar e educar crianças de 0 até 6 anos de idade (FARIA; SALLES 2012, p. 32).

Ao tratar da organização curricular, as autoras ressaltem a importância de os docentes considerarem, no seu fazer pedagógico, interesses, curiosidades e possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, ancoradas nesses princípios, apresentam uma proposta de trabalho em torno de conhecimentos referentes às múltiplas formas de linguagem e àqueles concernentes à sociedade, à natureza e à matemática. Será na interlocução entre suas experiências, os saberes constituídos nas práticas sociais e os conhecimentos sistematizados historicamente, que as crianças se apropriarão de novas aprendizagens, ampliando, gradativamente, seu processo de humanização.

Por sua vez, Oliveira e colaboradores¹⁴ (2012, 2020), no livro “O trabalho do professor de educação infantil”, ao considerar as orientações das DCNEI (2009) explicitam que a proposta pedagógica da instituição se conforma em um plano orientador de ações, no qual o currículo está contido. Isso posto, o define como articulador das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos mais elaborados que despertam seus interesses, ao tempo em que destacam o art. 9º do referido documento, por elencar campos de experiências a serem garantidos nos currículos das instituições. Para as autoras, a importância atribuída à experiência

¹³ O livro teve sua primeira edição em 2007 e foi revisto e ampliado em 2012, após a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009).

¹⁴ O livro teve sua primeira edição em 2012 e foi revisado e ampliado em 2020 para contemplar a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC-EI) aprovada em 2017.

infantil é que esta vincula-se “a ordem do vivido, do que se construiu e das contínuas significações e ressignificações que o processo de aprendizagem configura para cada criança” (OLIVEIRA et al, 2012, p. 40).

No tocante à BNCC-EI, as autoras a consideram inovadora por incorporarem as concepções de direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), assim como os campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) cujos objetivos de aprendizagem estão incluídos em cada um deles. Nesse entendimento, os objetivos de aprendizagem não são considerados produtos a serem atingidos, ao contrário, será por intermédio de diferentes proposições didáticas e dos campos de experiências que as crianças deles vão se apropriando, ou seja, sua elaboração é processual. Dito isso, as autoras destacam os três elementos constitutivos dos campos de experiências que devem ser considerados: os saberes construídos nas práticas sociais, os conhecimentos do patrimônio cultural e a mediação das diferentes linguagens, além de que tal arranjo curricular tem o propósito de “[...] preservar tempo, espaço, materiais e interações necessários para que as crianças explorem, experimentem, elaborem os conhecimentos ao seu modo, beneficiando-se do frescor e vivacidade do olhar infantil sobre o mundo [...]” (OLIVEIRA et al, 2020, p. 335).

As referidas propostas de organização curricular, por serem decorrentes de estudos, pesquisas e experiências diversas em redes de ensino e instituições de EI, colaboraram para asseverar que a ação pedagógica desenvolvida nas creches e pré-escolas possui uma intencionalidade pedagógica, desvelando, nesse sentido, a urgência de se avançar em estudos e pesquisas sobre o currículo/proposta pedagógica que considerem as especificidades do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos. Outro ponto a ser evidenciado é que as autoras subsidiam as propostas em fundamentos teóricos da sociologia, antropologia, filosofia, psicologia e pedagogia para buscar compreendê-las em sua globalidade e singularidade, constituindo-se como produções para serem lidas, analisadas, criticadas, podendo subsidiar/orientar ou não os fazeres docentes.

4 PERCURSO SÓCIO-HISTÓRICO-POLÍTICO E PEDAGÓGICO DAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Neste capítulo, inicialmente, faremos uma breve reflexão sobre a concepção de política e de políticas educacionais que orientará nossa análise e reflexão do processo de institucionalização da educação infantil no Brasil. Nesse entendimento, discorreremos acerca do contexto em que se deu o surgimento e o desenvolvimento das creches e pré-escolas e as diversas funções assumidas por essas instituições e, em seguida, realizamos a análise da legislação, de políticas e de documentos orientadores elaborados a partir de 1990, a fim de apreender concepções e práticas atuais, no tocante à questão curricular nessa etapa da educação básica.

Consideramos essa discussão pertinente para aprofundar o objeto de estudo, uma vez que as diversas políticas/propostas curriculares são situadas historicamente, envolvendo aspectos políticos, econômicos, sociais e pedagógicos, resultantes de correlação de forças entre os diversos segmentos que compõem a sociedade.

4.1 A política e as políticas educacionais: de onde falamos?

Partimos do pressuposto de que a compreensão da concepção de Estado é fundamental para o entendimento da política e das políticas educacionais, ambas situadas em determinadas condições históricas e atravessadas por disputas e conflitos, resultantes da correlação de forças entre as classes sociais.

Por conseguinte, apoiar-nos-emos em Gramsci (2007), que amplia o conceito Marxista¹⁵ de Estado ao conceituá-lo como o equilíbrio entre sociedade política (que compreende os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executivas e policial-militar) e sociedade civil (conjunto de instituições responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologias, por meio do sistema escolar, das igrejas, dos partidos políticos, dos sindicatos, dos meios de comunicação, entre outros). Ainda, quanto à sociedade civil, esta seria “[...] a esfera na qual agem os aparatos ideológicos que buscam exercer a hegemonia e, através da hegemonia obter consenso” (BOBBIO, 1987, p. 40). Nesses termos, o consenso é o garantidor da legitimidade e é por meio dele que as classes assumem a direção intelectual e moral da sociedade.

¹⁵ Conforme Tom Bottomore (2007, p. 218), Marx considera o Estado como a instituição que, acima de todas as outras, tem a função de assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe.

Nesse processo, Shiroma e Evangelista (2014, p. 29), referendadas no referido autor, ressaltam que é na esfera da Sociedade Civil que “a classe dominante organiza o consenso e a hegemonia e, contraditoriamente, é também a esfera em que as classes sociais subalternas organizam sua oposição e constroem uma hegemonia alternativa, ou contra-hegemonia”.

Em relação ao termo política, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 7) explicitam que este apresenta múltiplas concepções, nas diversas fases históricas do Ocidente, designando “um campo destinado ao estudo da esfera de atividades humanas articuladas as coisas do Estado”. Tal definição “na modernidade, reporta-se, fundamentalmente, à atividade ou conjunto de atividades, que, de uma forma ou de outra, são imputados ao Estado moderno capitalista ou dele emanam”, sendo exercida através do poder estatal – que imputa, ao indivíduo e à sociedade, um agir orientado por leis, normas, proibições, “com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras”.

Por sua vez, as políticas públicas são criadas para minimizar as contradições inerentes à sociedade e ao próprio Estado, ao tempo em que corroboram para “assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social”, uma vez que são “estrategicamente empregadas no decurso de conflitos sociais, expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões do governo”. Nesse sentido, a análise das políticas sociais, ao evidenciar as contradições e as correlações de forças entre os grupos sociais em dado período histórico, contribuem para o entendimento do projeto social do Estado. (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 8-9).

Igualmente, as políticas educacionais, ainda que busquem apresentar uma face social, humanitária e benfeitora, estão envolvidas em complexos e contraditórios processos sociais. Circunscrita nesse contexto, “a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana”, (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 9).

Partindo desse entendimento, vamos analisar as políticas educacionais para EI, dando destaque às orientações curriculares contidas nelas na intenção de apreender “os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (AZEVEDO, 2004, p. 5), buscando, também, compreender a atuação dos

movimentos sociais, dos pesquisadores da área e, mais recentemente, dos organismos internacionais na formulação de tais políticas, que, sobretudo, a partir da década de 1990, vêm sendo endossadas pelo ideário neoliberal.

4.2 Contextualizando a trajetória da institucionalização da educação infantil no Brasil: proteção, assistência científica e educação moral

Contextualizar historicamente o surgimento das instituições de educação infantil no Brasil é imperativo para compreender a sua posterior inserção no âmbito das políticas educacionais.

A história das instituições voltadas a crianças de 0 a 6 anos no Brasil, segundo Kuhlmann Jr. (2011), articula-se com a história da sociedade, do trabalho, da família, da infância, da assistência e de outras instituições escolares. Logo, em decorrência dessas influências, as propostas de atendimento encontram-se vinculadas a interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos.

Nesse sentido, nos períodos do Brasil colônia e império, o atendimento às crianças abandonadas, órfãs e miseráveis que viviam nas cidades era extremamente incerto, sendo a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia quem prestava a assistência, embora a Corte atribuísse a responsabilidade às câmaras municipais. Conforme Faleiros (2009):

As Irmandades da Misericórdia, trazidas de Portugal para o Brasil, tão logo se iniciaram os processos de colonização e de espoliação, eram “a cara filantrópica” deste processo, ou seja, atores privados articulados com atores públicos, pertencentes à mesma elite, “executores” de uma mesma política de dominação, cujas contradições internas geravam conflitos e crises e acabavam sendo “negociados” e superados (FALEIROS, 2009, p. 219).

Desse modo, constata-se que as articulações dos atores público-privados, no âmbito da educação infantil, fizeram-se presentes desde o surgimento das primeiras instituições assistenciais, cujos objetivos consistiam na minimização das contradições do modelo de exploração colonial e do império.

No Brasil, as “Roda dos Expostos”, pertencentes às Santas Casas de Misericórdia, foram instituídas para o atendimento caritativo às crianças necessitadas. Essas instituições assistenciais tinham por objetivo a guarda, o cuidado, a educação

moral e religiosa das crianças atendidas. Por se destinarem a crianças ilegítimas ou abandonadas, eram vistas com bastante preconceito (KRAMER, 1987; RIZZINI e PILOTTI, 2009).

Para Kuhlmann Jr. (2011, p. 166), nestas primeiras entidades, adotava-se a pedagogia da submissão, conceituada como “uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber”. Essa pedagogia terá forte influência no atendimento às crianças pobres nos séculos XIX e XX no Brasil.

Ao longo do século XIX, ampliou-se o número de instituições que faziam atendimento às crianças desamparadas, sobretudo a partir da influência dos higienistas, que denunciavam a alarmante mortalidade infantil e atribuíam à família e às instituições as causas dessa situação. Para eles, a mortalidade das crianças necessitadas era decorrente da pobreza, do abandono e de maus tratos, ao passo que as de classes abastadas decorria da negligência das mães em relação ao aleitamento mercenário (Escravas de aluguel). Kuhlmann Jr. (2011) esclarece que a creche foi apresentada em substituição ou oposição à Roda de Expostos, pois tinha por objetivo fazer com que as mães trabalhadoras não abandonassem suas crianças.

Desde 1870, expandiam-se internacionalmente as instituições de educação infantil. Todavia, a sociedade brasileira patriarcal fazia ressalvas e críticas à retirada da criança pequena do lar, por considerarem prejudiciais à unidade familiar. Ainda que “a difusão dessas instituições se associava umbilicalmente à ideia de sociedade moderna e civilizada, à ideologia do progresso” (KUHLMANN JR., 2011, p. 88).

Por conseguinte, em 1875, no Rio de Janeiro, foi fundado, pela iniciativa privada, o primeiro jardim de infância do nosso país, o Colégio Menezes Vieira, e, em 1877, o jardim de infância da Escola Americana, em São Paulo. Em relação ao poder público, somente no ano de 1896 veio a ser fundado o jardim de infância anexo à escola normal Caetano de Campos. Esses estabelecimentos atendiam às crianças abastadas, e as propostas pedagógicas fundamentavam-se nas ideias de Pestalozzi e Froebel¹⁶ (KUHLMANN JR., 2011).

Em janeiro de 1879, o jornal “A Mãe” de Família, destinado às mulheres da elite, edita um artigo escrito por Dr. Vinelli, intitulado “A creche” (asilo para a primeira infância), no qual defende-se a existência dessa instituição no país para o acolhimento

¹⁶ As ideias pedagógicas desses autores serão abordadas no próximo capítulo

dos filhos das escravas, visto que, em 1871, foi sancionada a Lei do Ventre Livre e, a partir de então, os filhos nascidos eram considerados livres. Assim, por um lado, evitava-se que essas crianças fossem criadas nos lares das famílias abastadas e, por outro, que houvesse o abandono destas. Assim, o surgimento da creche no Brasil vincula-se à liberação da mão de obra feminina para o trabalho, nesse contexto, escravas ou escravas livres que apresentavam boa conduta (CIVILETTI, 1991; KUHLMANN JR., 2011).

A promulgação da República, em 1889, concretizada pela elite cafeeira e classes médias urbanas mais progressistas, objetivava o reordenamento do Estado para atender à nova realidade econômica e política da sociedade brasileira. Todavia, conforme Zotti (2004), a oligarquia cafeeira destituiu as classes médias do poder e alia-se à oligarquia açucareira, assumindo o comando da economia e, conseqüentemente, o controle político da sociedade. Nesse contexto, a educação pública continuará restrita às classes privilegiadas.

No ano de 1899, através da iniciativa de grupos privados, ocorreram dois fatos marcantes na história do atendimento à infância no nosso país: a inauguração do Instituto de Proteção e Assistência à Infância – IPAI e da primeira creche para filhos de operários, da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, ambos no Rio de Janeiro. Esse Instituto, criado a partir da iniciativa de higienistas, foi considerado o precursor da assistência científica, visto que objetivava a utilização do método científico para sistematizar e legitimar as ações e os conhecimentos, promovendo, desse modo, o controle social e a moralização da pobreza. Possuiu, também, papel importante na criação do Departamento da Criança, em 1919, cuja responsabilidade deveria ser assumida pelo Estado, o que não se concretizou (KUHLMANN JR., 2011; KRAMER, 1987).

Assim, verifica-se que o precário atendimento à infância desvalidada até o século XIX, no Brasil, se deu por meio da caridade e da filantropia, em consonância com o capitalismo emergente, ancorado no ideário liberal, defensor da ausência do Estado na área social.

Conforme Kuhlmann Jr. (2000, p. 8), evidencia-se, na República, um aumento das creches: “chegando ao número de 15 instituições em 1921, e 41 no ano de 1924, distribuídas em várias capitais e cidades do país”. Nesse período, a educação passou a ser vista como uma engrenagem importante para a construção de uma sociedade futura pautada na racionalidade, objetividade e cientificidade.

Kramer (1987) destaca que as políticas de atendimento à criança no Brasil na etapa pré-1930 caracterizavam-se pela assistência médico-higienista e pela psicologização do trabalho educativo, imbuídas de uma concepção de infância abstrata que desconsiderava a estrutura de classes e as condições objetivas vividas pelas crianças pobres.

A partir de 1930, o país vive mudanças no campo político, econômico e social que foram determinantes para a reorganização do aparelho estatal. Conforme Zotti (2004, p. 87), Getúlio Vargas assume o governo provisório e busca conquistar os vários setores sociais a partir do atendimento de suas demandas. Por essa razão, considera-se que, no período de 1930 a 1937, tivemos “debates ideológicos na defesa de diferentes projetos para a sociedade brasileira, estando presentes, também, propostas para a elaboração de uma nova política educacional” (ZOTTI, 2004, p. 87).

Dessa forma, ainda em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, contudo, foi somente no ano de 1940 que este órgão instituiu o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que atuou durante 30 anos na coordenação da política de assistência à mãe e à criança no Brasil. No âmbito de suas atribuições, o DNCr elaborou normas para garantir o funcionamento adequado das creches a partir dos ideários higienista e da puericultura e, de forma secundária, conhecimentos educacionais propostos por Froebel, destacando-se a recreação. No aspecto financeiro, a implementação dessas instituições se efetivava por meio de repasse de recursos a instituições filantrópicas, leigas ou confessionais, consideradas mais preparadas para essa função do que o Estado. Em síntese, a creche idealizada pelo DNCr era dispositivo para disciplinar mães, educar crianças e normatizar as relações mãe/filho (VIEIRA, 1998).

Destaca-se que, no final dos anos 1960, o DNCr adere aos planos de ação comunitária para o terceiro mundo gestados por agências multilaterais vinculadas à Organização das Nações Unidas (ONU) e, a partir de então, as propostas para creches/pré-escolas que, conforme documentos orientadores do referido órgão, “exigiam pessoal especializado e maior custo de manutenção, começaram a ceder lugar para propostas simplificadas de atendimento com a participação da comunidade” (VIEIRA, 1998, p. 5).

Rosemberg (2002, 2003), ao analisar as políticas propostas pelos organismos internacionais no período de 1960 a 1980, notadamente do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas pela Educação,

Ciência e Cultura (UNESCO), destaca que estas se apoiam nos seguintes princípios: ampliação da cobertura da educação infantil para auxiliar o combate à pobreza nos países subdesenvolvidos e melhorar o desempenho das crianças no ensino fundamental; implementação de modelos que minimizem os investimentos públicos; prioridade a programas “não-formais”, “alternativos”, “não institucionais”, com o apoio e recursos da comunidade. Assim, a educação infantil é defendida como uma estratégia para a minimização da pobreza e para a compensação das carências culturais.

No tocante à legislação, em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/61), a qual inclui dois artigos específicos sobre a Educação Pré-escolar:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativas próprias ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária

Pela primeira vez, a educação das crianças pequenas é incluída nos sistemas de ensino, entretanto, o texto é genérico quanto à regulamentação da responsabilidade dos entes públicos e privados em sua oferta. Essas críticas também são feitas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 5692/71), visto que os artigos 19 e 61 referentes à Educação Pré-escolar não avançam em relação ao teor do texto da LDB 4024/61.

No período da ditadura militar (1964-1985), o modelo de educação pré-escolar de massa da UNICEF e da UNESCO é apropriado e ajustado ao ideário da Doutrina da Segurança Nacional, que objetivava o combate à pobreza e a doutrinação da criança para servir à pátria (KRAMER, 1987).

Destaca-se que, na década de 1970, há o aumento pela demanda de creches e pré-escolas, decorrentes, sobretudo, da ampliação da urbanização, da expansão da industrialização, de uma maior incorporação das mulheres no mercado de trabalho, bem como do debate sobre o papel dessas instituições para a melhoria do desempenho escolar, visto que o fracasso escolar das crianças pobres no aprendizado da leitura e escrita era muito grande.

Nesse cenário, em 1975, foi proposto, pela Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), o Programa Educação Pré-Escolar: Uma Nova Perspectiva, dando-se, em 1977, a implementação do Projeto Casulo pela LBA. Ambas as propostas objetivaram a expansão da pré-escola e assumiram uma perspectiva de educação compensatória, cujo pressuposto está na teoria da privação cultural.

Conforme Kramer (1987), no quadro conceitual dessa perspectiva de educação, o fracasso na escolarização das crianças de classes populares decorria de desvantagens socioculturais. Nessa lógica, a pré-escola tinha como função compensar carências culturais e afetivas oriundas do meio em que viviam essas crianças, equalizando as oportunidades educacionais. Essa perspectiva foi bastante criticada por não levar em consideração o contexto social, econômico e político em que se produz o fracasso escolar.

No final da década de 1970 emergiu, nos grandes centros urbanos, o Movimento de Luta por Creches, sob influência feminista, e que, ao longo dos anos de 1980, será uma das bandeiras assumidas por outros movimentos sociais e partidos políticos no processo de redemocratização do país. Nesse contexto, a concepção da função da creche é ampliada, pois, conforme Merisse (1997):

Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender a criança pequena, que deveria ser compreendida não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e a família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável. (MERISSE, 1997, p. 49)

A creche, então, passa a ser reivindicada por mulheres de diferentes classes sociais, sendo concebida não apenas como espaço para a guarda e assistência às crianças pobres, mas, também, como promotora do desenvolvimento infantil. No tocante à pré-escola, ampliam-se os embates acerca da sua especificidade a partir da crítica ao modelo vigente de antecipação da escolarização das crianças e que é referenciado no ensino primário.

Importante destacar que, a década de 1980, no Brasil, embora tenha sido, do ponto de vista econômico, um período de inflação acelerada, endividamento, baixo

crescimento e desemprego, também foi um período efervescente em prol de conquistas democráticas. Conforme Neves (2005):

Tanto o bloco de forças que se veio agregando historicamente em torno do projeto de sociedade – e, portanto, também de sociabilidade burguesa, em cada conjuntura do nosso processo de industrialização e de urbanização – quanto o bloco de forças que se agrega em torno das ideias, ideais e práticas do proletariado foram-se constituindo em sujeitos políticos e coletivos que passaram a disputar a hegemonia política e cultural, intelectual e moral da sociedade brasileira na aparelhagem estatal e na sociedade civil. (NEVES, 2005, p. 86).

Nessa conjuntura, houve o avanço das forças progressistas e a redefinição das regras políticas, ensejando-se, portanto, a difusão de uma proposta contra-hegemônica para a sociedade brasileira. Ressalte-se que o processo da constituinte e a primeira disputa presidencial direta evidenciaram as disputas travadas por projetos societários distintos, pelos movimentos operário e popular e pelas classes dominantes.

É nesse contexto de democratização do país que se dá a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, que, conforme Cury (2018, p. 876), no tocante às políticas sociais, “será contestadora de paradigmas vigentes na sociedade brasileira como a desigualdade social, a discriminação cultural e as relações políticas calcadas nas formas arcaicas do autoritarismo patrimonialista”, pois preconiza, no Capítulo II, art. 6º¹⁷, que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição”. Em relação à educação infantil, no artigo 208, inciso IV, assegura o direito da criança à educação e o dever do Estado de garantir “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos”¹⁸ (BRASIL, 1988).

¹⁷ A redação foi alterada pelas emendas constitucionais nº 26/2000, nº 64/2010 e a nº 9/2015, que gradativamente ampliaram os direitos sociais.

¹⁸ A emenda constitucional nº53/2006 altera de 6 para 5 anos a faixa etária a ser atendida na educação infantil.

4.3 As políticas para a educação infantil a partir de 1990 – a reforma neoliberal e os governos nacionais

A partir do reconhecimento legal da educação infantil e da criança como sujeito de direitos, amplia-se o campo de estudos e pesquisas na área, enquanto, no âmbito governamental, elaboram-se leis, resoluções e documentos para a orientação do atendimento às crianças numa perspectiva educacional. Nesse sentido, evidenciam-se as disputas e correlações de forças em um dado momento histórico, no qual ganham força o ideário neoliberal e a adesão dos políticos eleitos pelo voto direto.

O neoliberalismo surge, então, como resposta teórica e política ao Estado intervencionista de bem-estar social que, segundo esse ideário, destruía a liberdade dos cidadãos e cerceava a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos (ANDERSON, 1995). Em consequência, defendem-se as excelências do livre mercado e da livre iniciativa, considerados auto reguladores da economia e da vida social. O estabelecimento do Estado mínimo que cumprisse tão somente com algumas funções básicas é uma de suas prerrogativas. Nele, a reforma do Estado tornava-se imprescindível, sendo necessários a implementação da privatização das empresas estatais e o corte dos gastos sociais. Nesse entendimento, Soares (2000, p. 12 e 13) afirma que:

[...] o ajuste neoliberal não é apenas de natureza econômica: faz parte de uma redefinição global do campo político institucional e das relações sociais. Passa a existir um outro projeto de “reintegração social”, com parâmetros distintos daqueles que entraram em crise a partir dos anos 70. Os pobres passam a ser uma nova “categoria classificatória”, alvo das políticas focalizadas de assistência, mantendo sua condição de “pobre” por uma lógica coerente com o individualismo que dá sustentação ideológica a esse modelo de acumulação: no domínio do mercado existem, “naturalmente”, ganhadores e perdedores, fortes e fracos, os que pertencem e os que ficam de fora. (SOARES, 2000, p. 12 e 13)

Para Neves (2005, p. 89) a crise econômica nacional e internacional expandida nos anos de 1990 contribuiu para a “recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia burguesa” no Brasil, no qual implementou-se a desregulamentação da

economia e a realização da reforma do Estado¹⁹, seguindo rigorosamente diretrizes impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM).

O BM assume, portanto, papel de gerenciador das relações de crédito internacional, tendo importância estratégica na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento por meio de programas de ajuste estrutural, adequando-os aos novos requisitos do capital globalizado. A concessão de empréstimos aos países endividados vinculava-se à implementação de políticas cujos eixos principais foram (SOARES, 2000): equilíbrio orçamentário, mediante a redução de gastos públicos; abertura comercial; liberalização financeira; desregulamentação dos mercados e a privatização das empresas e dos serviços públicos.

Corragio (2003) afirma que o BM formulou uma proposta de cunho economicista, com pretensão de subsidiar uma reforma educativa universal. Os seus principais pilares foram: descentralização dos sistemas educativos; desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagem necessárias às exigências do trabalho flexível; realocação de recursos públicos da educação superior e técnica para a educação básica; avaliação dos estabelecimentos educacionais tendo por referência custos e aprendizado dos alunos; capacitação do corpo docente mediante programas em serviço ou à distância e a implementação de programas compensatórios visando à minimização dos déficits de aprendizagem.

No tocante à função de educação pré-escolar, Torres (2003) explicita que o BM a preconiza como uma etapa preparatória e de adaptação ao sistema escolar, além de ser considerada uma “estratégia preventiva ao fracasso escolar” das crianças no ensino fundamental.

Pode-se, então, afirmar que os enunciados impostos pelo BM obtiveram grande alcance na educação infantil brasileira. Segundo Rosemberg (2003), houve a retomada dos modelos supramencionados delineados pela UNESCO e UNICEF, que se caracterizaram pela oferta de programas não formais, com qualidade duvidosa e focalizados nos segmentos mais pobres da população, uma vez que a prioridade dessa década era a universalização do ensino fundamental.

¹⁹ Consultar Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. Brasília. 1995. Esse Plano Diretor foi aprovado em novembro de 1995, pelo Presidente da República. O criador do referido Plano foi o Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi implementada a reforma do Estado objetivando a modernização, a racionalização e a privatização estatal, assim como a minimização do papel do Estado no tocante às políticas sociais. Tal reforma – elaborada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), sob a direção do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira – pressupôs que reformar o Estado significa transferir, para o setor privado, as atividades que podem ser controladas pelo mercado (BRASIL, 1995).

Para Peroni e Caetano (2015), a mercadificação da educação pública parte de um pressuposto salvacionista, que se justifica pelo discurso de que o Estado está em crise e que precisa de reformas, sendo a lógica mercantil o modelo a ser seguido. Desse modo, as vagas são ofertadas pelos poderes públicos, mas os processos de gestão e o conteúdo das políticas educacionais são, sobretudo, assumidos por instituições privadas.

Nesse contexto, a perspectiva neotecnicista ganha força nas reformas educacionais, uma vez que se investe no fortalecimento da gestão e na introdução de tecnologias, acrescida das teorias de responsabilização e avaliações externas. Em síntese, o modelo de gestão eficaz é o da iniciativa privada, cujos princípios estão ancorados no modelo gerencial (FREITAS, 2014).

Assim sendo, o receituário neoliberal é orientador das políticas desenvolvidas por FHC, que implementa o Estado mínimo, desregulamenta a economia e promove a abertura do mercado interno, precarizando as relações de trabalho, privatizando o patrimônio público e adequando a política externa aos interesses dos Estados Unidos (SADER, 2013). No que tange às reformas educacionais, adotam-se estratégias de descentralização e centralização. Descentralização que assume a forma de transferência do ônus financeiro da esfera federal para estadual e, desta, para a municipal, e centralização do ensino expresso através da prescrição de um currículo nacional e do desenvolvimento de programas nacionais de avaliação, priorizando o ensino fundamental.

Nos governos de Lula da Silva (2003 – 2006 e 2007 – 2010) e no de Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), ainda que tenha se dado continuidade à perspectiva neoliberal, promoveu-se a melhoria das condições de vida dos mais pobres através da implantação de políticas afirmativas, criação de empregos, aumento real do salário mínimo e a tentativa de constituir uma política externa mais soberana, entretanto, a partir de propostas “políticas de transferência de renda focalizadas sem

maiores preocupações com a construção de agendas universalistas de enfrentamento mais radical da desigualdade brasileira” (PERLATTO, 2015, p. 271).

Ademais, para garantir a governabilidade, esses dois governos democráticos populares buscaram instaurar uma coalizão entre os diversos setores da sociedade: partidos políticos, empresários, Organizações Não Governamentais (ONGs), movimentos sociais, sindicatos, entre outros, e, nessa correlação de forças, interesses conflitantes se encontravam em permanente disputa, evidenciando, ao longo do período, avanços e também alguns recuos nos planos econômico, político e educacional.

As políticas educacionais implementadas na administração de Lula da Silva e Dilma Rousseff deram continuidade ao modelo gerencial e, nesta direção, no ano de 2006, a burguesia empresarial brasileira instituiu o projeto “Compromisso Todos pela Educação”, que proclamava um pacto em defesa da qualidade da educação pública com representantes das três esferas públicas: dirigentes do CONSED (Conselho Nacional dos Secretários de Educação), UNDIME (União dos Dirigentes Municipais) e representantes de diferentes organizações da sociedade civil. Esse projeto tanto significou uma estratégia dos empresários para obter o consenso em relação à utilização, no âmbito das escolas públicas, de mecanismos de gestão guiados por critérios de eficiência e eficácia, quanto legitimou o discurso da responsabilidade social. Ressalta-se que esse organismo, cuja composição é integrada por grandes corporações empresariais, passa a ter grande influência na elaboração das políticas educacionais nesses governos (MARTINS, 2008).

Apesar da inserção ampla dos empresários e organismos internacionais interferindo na formatação da educação, também presenciamos, nesses governos democráticos populares, a abertura de canais institucionais para participação de entidades acadêmicas, fóruns, ONGS, movimentos sociais e outros, advogando por políticas, programas e ações que garantissem o acesso a uma educação de qualidade socialmente referendada. Com efeito, a democratização ao acesso à educação básica e superior foi bastante ampliado para as crianças, jovens e adultos, além de que o atendimento à faixa etária de 4 a 17 anos passou a ser obrigatória. De acordo com Silva (2019 p. 56),

Mudanças importantes foram observadas no sentido de promoção de uma educação básica e superior mais inclusiva e

preocupada com a diversidade cultural e racial brasileira na gestão do Ministro Fernando Haddad, presente no cargo de 2005 até 2012, embora a principal orientação das políticas educacionais tenha permanecido a mesma, o gerencialismo, com a intensificação de instrumentos de avaliação e indicadores de qualidade. (SILVA, 2019 p. 56)

Os avanços na política educacional têm continuidade no governo da Presidente Dilma com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) e com o desenvolvimento de ações para materializar sua implementação²⁰.

No ano de 2016, com o golpe de Estado que destituiu a presidente Dilma Rousseff, fortalece-se a hegemonia da classe empresarial e da burguesia conservadora. Vários fatores desencadearam o impeachment, destacando-se: a ampliação da crise econômica, reduzindo os lucros da classe detentora do capital; o aumento do salário mínimo, que promoveu uma maior distribuição de renda; o acesso dos mais pobres a Universidades e Institutos Federais; políticas públicas destinadas à educação do campo, quilombolas e grupos de baixa renda; o bolsa família; a liberdade de organização dos movimentos sociais e culturais, entre outros (FRIGOTTO, 2017).

Nessa conjuntura, assume o governo o vice-presidente Michel Temer, que impôs um grande retrocesso às políticas sociais por meio da Emenda à Constituição PEC 241/2016, que congela, por um período de 20 anos, os gastos com saúde, educação e assistência social, além da reforma trabalhista, que suprime direitos arduamente conquistados pelos trabalhadores. Em relação à educação, inviabilizam-se algumas políticas, programas e planos, ou, reorienta-os, por um viés conservador e mercadológico.

Em 2018, assume a presidência o representante populista da direita Jair Bolsonaro, que tem como proposta ampliar as reformas neoliberais e, para isso, alterar substancialmente a Constituição cidadã de 1988. No tocante à educação, conforme Dourado (2019, p. 11), há um

[...] redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque para as instituições de educação superior federais e para a educação básica pública, entre outras.

²⁰ Ver Dourado (2019)

Ocorrendo, para além da militarização de escolas, propagação de discursos de intolerância às minorias e desprezo às ciências e seus pensadores, a exemplo de Paulo Freire.

Consideramos importante contextualizar, de forma breve, a conjuntura internacional e a sua influência nos diversos governos a partir de 1995 até os dias atuais, com o objetivo de entender, especificamente no campo da educação infantil, a formulação de Leis, políticas e documentos que referendam a importância de que as creches e pré-escolas tenham uma proposta pedagógica/curricular para nortear as experiências propostas e vivenciadas com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

4.4 A legislação e as políticas educacionais para a educação infantil no Brasil – o que dizem sobre a função e organização pedagógica/curricular?

No Brasil, as políticas educacionais para a educação infantil foram se constituindo, no embate político e teórico, a partir do reconhecimento legal da criança como sujeito de direitos e da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Nesse contexto, amplia-se o campo de estudos e pesquisas na área enquanto, no âmbito governamental, elaboram-se documentos para orientação do atendimento às crianças numa perspectiva educacional.

É, pois, por meio da influência dos postulados neoliberais no tocante às políticas sociais e, em contramão, na busca pela constituição de um Estado de direitos pela sociedade civil após a abertura política, que, ao longo de sete anos foram debatidos e disputados os princípios que orientariam a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996b). Para Campos (2017, p. 144), a referida Lei, “embora tenha incorporado algumas reivindicações populares, foi forjada e aprovada em maior consonância com as diretrizes neoliberais”.

No tocante à educação infantil, a LDB representou um grande avanço ao inseri-la como primeira etapa da educação básica, cujo objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, em ação complementar à da família e da comunidade, e cuja avaliação seria feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança; além de que as creches e pré-escolas, a partir de então, passaram a integrar-se aos sistemas de ensino, o que contribuiu para que o atendimento às crianças assumisse caráter educacional em detrimento da histórica função assistencialista (BRASIL, 1996b).

Nesse entendimento, a educação infantil é compreendida na indissociabilidade entre o cuidar e o educar, haja vista, nesta etapa, as experiências de aprendizagem contemplarem afetos, expressão de emoções, relação com o outro, construção da identidade, ações de cuidado pessoal, escuta, vivência de múltiplas linguagens, acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, entre tantas outras, através da mediação pedagógica do/a professor/a (MACÊDO; DIAS, 2018; OLIVEIRA, 2012).

Desse modo, a complexidade da ação pedagógica na educação infantil referendada na integração do educar/cuidar exige uma formação docente mais qualificada. Entretanto, contraditoriamente, o artigo 62 admite [...] “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996b), que, conforme Cerisara (2002, p. 333), está de acordo com postulados neoliberais, ou seja, habilita-se uma formação realizada em um tempo mínimo, com menor custo e um viés tecnicista, “reduzindo o papel da professora a mera executora de tarefas pedagógicas e restringindo a concepção de pesquisa e produção de conhecimento à esfera do ensino”.

Outro retrocesso observado na Lei encontra-se no artigo 30, inciso I, segundo o qual o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade pode ser ofertado em creches ou entidades equivalentes (BRASIL, 1996b), autorizando, desse modo, aos municípios, responsáveis, conforme inciso V, do artigo 11, por ofertar esse nível de ensino, bem como transferir o atendimento para organizações da sociedade civil, com financiamento público.

A LDB também orienta, no art. 11, inciso III, as competências dos municípios para instituir os próprios sistemas de ensino, delegando a gestão educacional da educação infantil e do ensino fundamental para esse ente federado, ainda que a descentralização e a autonomia tenham sido dificultadas pelos poucos recursos financeiros da grande maioria dos municípios brasileiros, necessários para o cumprimento das suas atribuições (RODRIGUES, 2003).

Diante do exposto, sinaliza-se que a institucionalização da educação infantil evidencia a necessidade de se buscar definir como deve se organizar a ação pedagógica em creches e pré-escolas, especialmente para as crianças de 0 a 3 anos, que até então eram amparadas pelas políticas de assistência e saúde. Nesse cenário, ganham centralidade as discussões em torno dos documentos de orientações curriculares.

A primeira Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) do país foi elaborada no período de 1993-1994, no governo Itamar Franco, tendo como parâmetro a criança cidadã, sujeito de direitos, referendada na CF/1988, pois a LDB, nesse período, ainda tramitava no Congresso Nacional. O texto do PNEI destacava que as controvérsias sobre a importância da educação infantil tinham sido superadas e que o diagnóstico de como se deu a expansão do atendimento, sem aporte técnico e financeiro pelo Estado, evidenciava:

[...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros); a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de educar e cuidar; a inexistência de currículos e propostas pedagógicas são indicadores importantes da baixa qualidade do atendimento às crianças, especialmente às menores. (BRASIL, 1994, p. 13)

Para coordenar o processo de elaboração, constituiu-se a Comissão Nacional de Educação Infantil²¹ (CNEI), composta por órgãos estatais, organizações da sociedade civil e organismos internacionais. Muitos integrantes, também, participavam do movimento Criança Constituinte, conforme Barreto (2008).

A PNEI foi aprovada como documento definitivo no I Simpósio Nacional de Educação Infantil, evento que também foi preparatório para a Conferência Nacional de Educação para Todos²². Esse documento define diretrizes gerais, as quais deveriam ser orientadas pelos seguintes princípios: a educação infantil compreende a primeira etapa da educação básica; creches e pré-escolas devem estar integradas ao

²¹ A comissão era composta pelas seguintes instituições: Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), Departamento de Políticas Educacionais (SEF/MEC), Secretaria de Projetos Educacionais (MEC), Ministério da Saúde, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), Pastoral da Criança (CNBB), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (BRASIL, 1993).

²² A Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN/TAILÂNDIA, 1990) contou com a participação de 155 países, entre eles, o Brasil, que subscreveram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assumindo o compromisso de garantir a educação básica às crianças, jovens e adultos e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Em função do compromisso assumido pelo Brasil, no final do ano de 1993, foi assinado o Plano Decenal de Educação Para Todos, instrumento que assume centralidade na definição da política educacional no período de 1993 a 2003, cujas ações focalizam o ensino fundamental.

Sistema de Ensino; a educação infantil como complementar à ação da família; as ações de educação integradas às da saúde e assistência social; o currículo deve considerar o desenvolvimento da criança, a diversidade cultural e os conhecimentos que se pretende universalizar; a formação docente em nível médio e superior e o atendimento às crianças com necessidades especiais (BRASIL, 1994). De acordo com Rosemberg (2002), o PNEI propunha uma ruptura com um modelo de atendimento assistencialista que preconizava um investimento público exíguo, objetivando a expansão da oferta da EI com qualidade.

A intencionalidade educativa da educação infantil é evidenciada no referido documento, sobretudo pela atenção dada ao currículo, que deve levar em consideração a especificidade do desenvolvimento infantil, os contextos sociais e culturais nos quais as crianças estão inseridas e a reflexão acerca de qual conhecimento se almeja socializar com elas, assim como pelo destaque dado à formação docente para atuar em creches e pré-escolas, pois, até então, a grande maioria dos profissionais das creches eram leigos.

O documento referenda o currículo, mais uma vez, ao elencar as ações prioritárias, discorrendo na terceira ação sobre o “Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente àquelas que visem à promoção da função educativa da creche”, destacando a necessidade de que haja coerência com as diretrizes expressas e com os fundamentos teóricos da área, ainda justificando a atenção que deve ser dada à creche devido à precariedade no cumprimento da função educativa (BRASIL, PNEI, 1994, p. 22).

A elaboração desse documento consultivo, como vimos, ocorreu de forma participativa e buscou consolidar os avanços presentes na Carta Magna, afirmando o direito a educação às crianças de 0 a 6 anos de idade, a especificidade do trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas por meio da indissociabilidade das ações de educar e cuidar e a importância da elaboração e operacionalização de propostas curriculares em consonância com as diretrizes norteadoras do PNEI. Desse modo, considera-se que o PNEI representou um grande avanço na política educacional da EI ao referendar os avanços e pesquisas da área.

Ainda no final de 1994, o MEC, por meio da Coordenação de Educação Infantil (COEDI), objetivando operacionalizar as diretrizes estabelecidas no PNEI, instituiu

uma equipe²³ para desenvolver o Projeto “Análise de propostas pedagógicas e curriculares em educação infantil”, que possibilitasse um diagnóstico das propostas pedagógicas/curriculares existentes nas redes estaduais e municipais de ensino, além de “desenvolver orientações metodológicas que pudessem subsidiar as instâncias executoras de educação infantil na análise, avaliação e/ou elaboração de suas propostas pedagógicas/curriculares” (BRASIL, 1996a, p. 8). O trabalho foi iniciado com a elaboração de artigos pelas consultoras, nos quais se posicionavam acerca da seguinte questão conceitual: “o que é proposta pedagógica e currículo na educação infantil?”.

Tizuko Mochida Kishimoto parte da etimologia da palavra currículo, apresentando a evolução do seu significado ao longo da história, problematizando a sua relação com concepções de ensino e, em seguida, apresentando sua definição dos termos: currículo – “explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais”, programa – “delineamento de linhas de trabalho que pode ocorrer no plano mais geral (governamental ou institucional)” e proposta pedagógica – “explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma”. Ainda explicita que, na definição do currículo, deve-se interrogar: “a que criança se destina? Qual é a concepção de educação presente? O que ensinar? Como ensinar? De que forma, o que e como avaliar?” (BRASIL, 1996a, p. 13-14).

Para Oliveira, o currículo pode ser definido como “um balizador de ações estando associado à orientação político-ideológica-técnica”, de forma metafórica, compara-o a um roteiro de viagem, o qual deve ser coordenado pelo professor, parceiro mais eficiente. Para a autora, o planejamento curricular pressupõe a explicitação dos fundamentos teóricos e a maneira pela qual se organiza a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (BRASIL, 1996a, p. 14).

Por conseguinte, Maria Lúcia de A. Machado define o currículo como um conjunto de princípios (concepções de infância, relações entre desenvolvimento/aprendizagem/ensino, função da instituição, da educação, do/a

²³ A equipe de trabalho foi composta pelos técnicos da COEDI, técnicos do MEC das Delegacias de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, com experiência na área, e as consultoras Ana Maria Mello, Maria Lúcia de A. Machado, Sônia Kramer, Tizuko Mochida Kishimoto e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (BRASIL, 1996).

professor/a, da família, da comunidade, entre outros) e de ações (orientações sobre o fazer pedagógico), não o diferenciando do termo proposta pedagógica, embora considere o conceito projeto educacional-pedagógico mais apropriado, pois, segundo ela, a palavra projeto, seguida do termo educacional, indica uma intencionalidade por parte do adulto em relação à criança, no aspecto físico, psicológico e social, já que o termo pedagógico explicita a importância do trabalho docente planejado e sistematizado (BRASIL, 1996a).

Para Ana Maria Mello, “a organização e sistematização do trabalho passa necessariamente pela elaboração de uma proposta psicopedagógica”, termo este considerado mais adequado para o atendimento direcionado às crianças até 3 anos de idade. Para a autora, devem ser considerados na elaboração do currículo “a realidade dos atuais equipamentos de educação infantil, a formação e opção pedagógica dos educadores e as necessidades biopsicossociais das crianças de zero a seis anos”. Conclui afirmando que uma proposta pedagógica deve estar ancorada em pressupostos teóricos, políticos e filosóficos (BRASIL, 1996a, p. 17).

Para Sônia Kramer, não há uma distinção conceitual entre proposta pedagógica e currículo, pois “um currículo ou uma proposta pedagógica “reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização”. O que a autora pretende, e destaca, é que toda proposta pedagógica é percurso, é diálogo, é situada historicamente, contém um projeto político de sociedade, de cidadania, de educação e de cultura, devendo ser norteadas por uma concepção de criança como categoria social e construída coletivamente (BRASIL, 1996a, p. 18-19).

Com efeito, as concepções explicitadas pelas autoras acerca do currículo ou proposta pedagógica “expressam visões mais amplas do que as antigas conceitualizações de currículo como sequência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pelas escolas”, além de que, em todas as conceitualizações, há em comum a preocupação com a especificidade da criança de 0 a 6 anos e com a necessidade de reflexão acerca de aportes teóricos e metodológicos que orientem a elaboração, seja do currículo, proposta pedagógica, proposta psicopedagógica ou o projeto educacional-pedagógico. Destaca-se ainda a importância dada à participação do docente no processo de elaboração e implementação da política curricular (BRASIL, 1996a, p. 20).

Outro documento elaborado nesse período, também objetivando operacionalizar o PNEI, foi o que é intitulado “Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças” (1995), que, devido a sua importância para a área, foi reimpresso em 2009, apresentando critérios para orientar a ação pedagógica, numa linguagem clara e acessível, garantindo, assim, o atendimento às necessidades fundamentais das crianças e, conseqüentemente, a qualidade da educação e do cuidado em creches.

Na primeira parte do documento, destaca-se que a unidade creche que respeita a criança assegura os direitos à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; à expressão dos sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche e ao desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa. Já na segunda parte, elencam-se os critérios para políticas e programas de creche, ressaltando a importância do respeito aos direitos fundamentais da criança; ao compromisso com o seu bem-estar e ao seu desenvolvimento; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; à higiene e à saúde; a uma alimentação saudável; à brincadeira; à ampliação de seus conhecimentos e ao seu contato com a natureza.

Consideramos que o referido documento apresenta critérios para assegurar que a creche seja pensada e operacionalizada sob uma perspectiva que vise a atender e respeitar as especificidades das crianças de 0 a 6 anos de idade e ao seu direito de viver a infância, seja em nível micro (a creche), ou em nível macro (políticas e programas).

Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)²⁴, na contramão do que vinha sendo construído sobre proposta pedagógica/currículo na educação infantil no período de 1994-1998²⁵, uma vez que houve mudanças implementadas pela equipe da COEDI. A versão preliminar desse

²⁴ O documento RCNEI integra os Parâmetros Curriculares Nacionais.

²⁵ Nesse período, além dos documentos orientadores, já citados, foram produzidos: Educação Infantil no Brasil: situação atual (1994), Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994), Subsídios para a Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil (1998). Esses documentos foram publicados e distribuídos pela Coordenação de Educação Infantil (COEDI) no formato de cadernos, conhecidos como “carinhas”.

documento, segundo Silva (2003), foi elaborada por uma equipe de 26 especialistas e pesquisadores da área, sendo encaminhada para que 700 profissionais, que atuavam na educação infantil, emitissem pareceres em um período de um mês; destes, apenas 230 fizeram a devolutiva, embora tivessem sido feitas solicitações para ampliação do tempo para análise, as quais não foram aceitas.

Ao restringir a participação a apenas alguns especialistas, Kramer (2002, p. 70) faz uma crítica à forma como o MEC conduziu o processo de elaboração do RCNEI, haja vista a ausência da promoção de um debate com os profissionais e a população. Destaca, também, a existência de uma ruptura em relação à substituição dos documentos intitulados “carinhas”, por esse novo documento “alvo de intensa controvérsia acadêmica”.

Em mesmo entendimento, Cerisara (2007, p. 44) explicita que a versão preliminar não faz referência aos cadernos produzidos pelo MEC, análise feita, também, por pesquisadores da área. Ainda problematiza que a ausência de um documento de referência nacional revela “a especificidade da área que ainda precisa refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de 7 anos em creches e pré-escolas”.

Outrossim, análise pertinente é realizada por Amorim e Dias (2012, p. 130), ao explicitarem que o MEC vinha orientando que as instituições educacionais elaborassem suas propostas pedagógicas/curriculares tendo como referência as especificidades locais, assegurando, assim, às crianças e educadoras o reconhecimento de sujeitos de direitos e produtoras de cultura, contrariando, pois, a definição de “um currículo único a ser seguido pelas instituições”, que é proposto.

Diante do exposto, observa-se que o processo de elaboração do documento contou com a participação restrita da sociedade civil, pois a sua discussão ficou circunscrita aos pareceres emitidos pelos especialistas, fato que, em um curto espaço de tempo, possibilitou que o RCNEI fosse concluído e enviado para as instituições de ensino para ser implementado. Outro aspecto supramencionado, e com o qual concordamos, é que houve descontinuidade em relação às publicações do COEDI que vinham sendo elaboradas a partir do debate com especialistas, secretarias de educação dos estados e municípios e organizações da sociedade civil, sendo consideradas referências para a área e para uma educação infantil de qualidade socialmente referendada.

Destaca-se que o RCNEI é considerado a primeira proposta curricular nacional para a educação infantil. Por não ter caráter obrigatório, “constitui-se em um conjunto de referências que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania de crianças brasileiras” (BRASIL, 1998a, p. 13). O referido documento foi organizado em duas partes e três volumes.

A primeira parte é composta do primeiro volume – 1 (Introdução), o qual apresenta a contextualização histórica do atendimento às crianças em creches e pré-escolas no Brasil, bem como explicita concepções de criança, educação, cuidado, brincadeira, interação, além de enfocar aspectos como a organização da instituição de educação infantil, o perfil do profissional e o projeto educativo. A segunda parte é organizada em dois âmbitos de experiência, “Formação Pessoal e Social” e “Conhecimento de Mundo”, conceituados “como domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo para que o professor possa organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças” (BRASIL, 1998a, p. 45). Desse modo, o documento opta pelo recorte curricular de âmbitos de experiência e eixos de trabalho na perspectiva de orientar a organização da prática pedagógica do/a professor/a da educação infantil, não tornando explícita a importância da atenção que deve ser dada às experiências das crianças nesse processo.

O volume – 2 (Formação Pessoal e Social) aborda os eixos de trabalho identidade e autonomia, e o volume – 3 (Conhecimento de Mundo) define os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Cada eixo apresenta uma contextualização acerca das concepções e práticas relacionadas à área de conhecimento, determinando, pois, conteúdos, objetivos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e referências bibliográficas, organizados por faixas etárias de 0 a 3 anos e 4 a 6 anos.

Na avaliação de Cerisara (2007, p. 37), o volume introdutório contempla conceitos que indicam princípios orientadores para a garantia da especificidade da educação infantil, embora, contraditoriamente, no item que apresenta a estrutura do RCNEI, haja uma aproximação com a concepção do ensino fundamental. Quanto aos demais volumes, adverte “[...] que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos

acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho”.

O GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em parecer produzido e editado na Revista Brasileira de Educação, explicita que, não obstante em trechos do texto haja uma crítica à perspectiva escolarizante do trabalho pedagógico, a forma como se encontram definidos os conteúdos, a restrição do sujeito de aprendizagem ao aluno e a imprecisão posta entre a ação do docente e a natureza das atividades da criança orientam uma concepção tradicional de escola. Aponta-se, também, que a concepção de desenvolvimento infantil na faixa etária de 0 a 6 anos foi balizada pelo viés “psicologizante”, desconsiderando [...] “como esse processo é marcado pelas condições ambientais encontradas pela criança ao nascer, em sua família, cultura, região, grupo social, país, período histórico” (ANPED, 1998, p. 94)

Desse modo, constata-se a existência de uma ruptura com os documentos produzidos pelo MEC ao instituir-se o RCNEI, primeiro currículo nacional a ser implementado em todas as instituições de educação infantil do país, sem a devida discussão com os que diretamente trabalham com as crianças – professores, coordenadores e gestores das creches e pré-escolas, cuja organização didática foi bastante criticada por desconsiderar as especificidades da ação pedagógica para as crianças de 0 a 6 anos de idade.

Apesar das ressalvas ao processo de construção e da forma como foi organizado, seguindo a proposta do ensino fundamental, sobretudo, o volume 3, o RCNEI “[...] procurou apontar aspectos do cotidiano das instituições que pode promover o desenvolvimento integral das crianças, expressos de forma concreta e acessível” (WIGGERS, 2007, p. 54), sendo amplamente divulgado pelo Governo Federal por meio de sua distribuição a todos os docentes, bem como pela implementação do programa Parâmetros em Ação, que tinha por objetivo fomentar discussões, reflexões e orientações de como organizar, no cotidiano das instituições, o que estava posto nos referenciais.

Ainda que, na década de 1990, observou-se um esforço por parte do governo federal para formular e implementar uma base legal para EI; cabe destacar que, no tocante ao financiamento, somente no ano de 1998 foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do

Magistério²⁶ (FUNDEF); este, ao focalizar somente o Ensino Fundamental, contribuiu para inviabilizar a expansão do atendimento à educação infantil, visto que, na ausência de receitas para este nível de ensino, os municípios carentes ficaram impossibilitados de ampliar a oferta dessa etapa da educação básica, direito das crianças assegurado pela CF/1988 e LDB/9.394/96.

O processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (2001-2010), exigência posta pela CF/1988 (art.214) e pela LDB 9.394/96 (art.87), foi marcado pelo embate entre duas propostas de plano: uma formulada pela sociedade civil, por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), e a outra pelo Executivo Federal. Conforme Valente e Romano (2002, p. 98), “De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro lado, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes [...]”. Assim, após dois anos de tramitação no congresso, o texto foi aprovado e, embora tenham prevalecido as proposições do Executivo Federal, o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou nove metas que previam o aumento de receitas para a educação, o que, segundo Dourado (2017, p. 37), reafirma a lógica de gestão do Governo, “a adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental e a efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação”.

Cabe destacar que a Lei nº 10.172, que instituiu o PNE (2001-2010), foi aprovada em 09 de janeiro de 2001, estabelecendo os seguintes objetivos a serem alcançados ao longo dos dez anos de vigência:

a elevação global do nível de escolaridade da população;
a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública
e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, PNE, 2001, p. 7)

Não obstante as prioridades elencadas no plano, somente a obrigatoriedade do ensino fundamental foi assegurado; aos demais níveis de ensino, foram propostas metas de ampliação do atendimento.

²⁶ É um fundo de natureza contábil, o qual foi instituído pela lei nº 9.424/96.

Quanto à educação infantil, foram estabelecidas 25 metas; destas, destaca-se a primeira, que trata da expansão do atendimento, e a oitava e nona, que se referem, explicitamente, à elaboração de propostas pedagógicas pelas instituições com a participação da comunidade escolar, tendo por base as diretrizes nacionais e as referências curriculares.

1. ampliar a oferta da educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.
8. assegurar que, em dois anos, todos os Municípios tenham definido sua política para a educação infantil com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais.
9. assegurar, que, em três anos, todas as instituições de educação infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais da educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos. (BRASIL, PNE, 2001, p. 30).

A ampliação determinada no PNE foi inviabilizada pelos vetos dados ao aumento de receita pelo Governo Federal para esse fim, imbuindo de responsabilidade o ente federado em conformidade com a lógica gerencial do Governo FHC, cujas proposições foram orientadas pelo Banco Mundial.

Cabe destacar que as metas 8 e 9 referendaram as políticas educacionais e curriculares da década de 1990, que tiveram papel importante na construção da identidade das creches e pré-escolas como espaços coletivos de cuidado e educação, assim como evidenciaram a necessidade de avançar no atendimento educacional por meio da formulação de projetos pedagógicos em cada instituição, haja vista a garantia de um processo pedagógico que respeitasse as especificidades das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Entendemos que o reconhecimento da educação infantil como direito das crianças foi um marco conquistado na década de 1990, cuja efetivação foi marcada por disputas, tensões e embates acerca de como seria promovida uma educação integral que garantisse a especificidade do atendimento dessa etapa da educação básica. Nesse cenário, vários documentos elaborados foram importantes para o reconhecimento do direito à educação na primeira infância, favorecendo-se a identidade deste nível educacional ao gerar reflexões acerca do papel do currículo/proposta pedagógica para orientação da ação pedagógica nas creches e

pré-escolas, apesar de ressalvas quanto ao modo como foram gestados e algumas concepções referendadas. No tocante ao processo de materialização das políticas citadas, os poucos recursos públicos destinados ao seu provimento, em conformidade com as medidas econômicas e educacionais orientadas pelo FMI e o BM, adotadas pelo Governo FHC, dificultaram a sua concretização.

No primeiro mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), não ocorreram mudanças significativas no cenário educacional, sendo marcado “muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior” (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Saviani (2007) expõe que as propostas defendidas em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), no âmbito dos Congressos Nacionais de Educação, que foram apresentadas no Congresso Nacional, sob a liderança do Partido dos Trabalhadores, como um projeto de oposição do PNE na Câmara dos Deputados, receberam 9 vetos do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Esperava-se, assim, que, com a eleição do Presidente Lula, os vetos fossem derrubados e o PNE passasse a ser o norteador da política educacional, mas isso não ocorreu.

Destaca-se, na educação infantil, nesse primeiro mandato, a elaboração da “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação”, publicada pelo MEC, em 2005, e distribuído para todas as redes de ensino. Inicialmente, foi elaborada uma versão preliminar do documento pelo MEC e pelo comitê Permanente de Política de Educação Infantil e Fundamental²⁷, por meio da “participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a educação infantil na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, PNEI, 2005, p. 3). Essa versão foi discutida nacionalmente em oito seminários regionais intitulados “Política Nacional de Educação Infantil em Debate”, no período de julho a setembro de 2004, os quais foram promovidos em parceria com o CONSED e a UNDIME. Ainda no ano de 2004, mediante a instituição do Conselho

²⁷ Esse comitê era constituído pela Secretária de Educação à Distância (SEED/MEC), Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC), Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD).

de Políticas de Educação Básica (CONPEB)²⁸, ampliou-se a representação das instituições participantes do processo de formulação da política, sobretudo as não estatais, que, conforme Silva (2015, p. 14):

[...] tiveram um papel importante no processo de elaboração, influenciando no conteúdo da Política Nacional de Educação Infantil especialmente por três razões: a) por incorporar no debate da política suas experiências e conhecimento da área de educação infantil; b) por traduzir de forma mais objetiva os anseios de diversos setores da sociedade; e c) por demonstrar capacidade de negociação. (SILVA, 2015, p. 14)

De fato, a formulação do documento contou com a participação de vários setores da sociedade e reafirmou preceitos legais definidos anteriormente, bem como definiu que compete ao Estado “formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família”, já que, conforme texto introdutório, a necessidade da política deve-se à persistência da negação ao direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos e, ao consenso de sua importância para o processo de constituição do sujeito (BRASIL, PNEI, 2005, p. 05).

O PNEI define 16 diretrizes, dentre as quais destacamos sete, que tratam da especificidade da educação infantil e da importância do processo pedagógico e da proposta pedagógica/curricular. Vejamos:

A educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional.

A educação Infantil deve pautar-se na indissociabilidade entre o cuidado e a educação.

A educação das crianças com necessidades especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o

²⁸ O Comitê foi composto pela Secretaria de educação Básica (SEC/MEC), Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (SEB/MEC), Departamento de Políticas do Ensino Médio (SEB/MEC), Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), Confederação Nacional dos Trabalhadores dos Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUNDIR), Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB), União Nacional de Conselhos Municipais de educação (UNCME), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (BRASIL, 2004).

atendimento educacional especializado mediante avaliação e interação com a família e a comunidade.

A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas.

O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.

As instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e com a participação das professoras e professores

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem explicitar concepções, bem como definir diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento/aprendizagem, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidades escolar. (BRASIL, PNEI, 2005, p. 17-18).

Entendemos que as diretrizes acima reafirmam a defesa pelo direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e o amplia para aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais, integrando o cuidado, a educação e o brincar, bem como asseveram a função pedagógica das creches e pré-escolas, diferenciando-a da ação da família, ainda que ressaltada a importância da complementaridade e da articulação entre ambas. Para tanto, estabelece-se a necessidade de que as instituições elaborem, implementem e avaliem suas propostas pedagógicas/curriculares a partir da definição de concepções teóricas e metodológicas para orientação do trabalho pedagógico.

Importa destacar que, entre os objetivos propostos, dois referem-se à proposta pedagógica, expondo que os docentes devem participar desse processo, que as DCNEI²⁹, por seu caráter mandatório, orientarão a sua elaboração e que a inclusão das necessidades educacionais especiais e das diversidades culturais devem ser contempladas. Define 14 metas, entre elas, a de “assegurar que, até o final de 2007, todas as instituições de educação infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais nela envolvidos, suas propostas pedagógicas” (BRASIL, PNEI, 2005. p. 22).

Analisando a PNEI (1994, 2005), observa-se que, embora não seja um documento de caráter mandatório, a sua elaboração e implementação assume grande relevância, uma vez que o governo federal se responsabiliza pela coordenação de

²⁹ Este documento será apresentado no próximo capítulo.

ações, programas e financiamento para sua consolidação, numa perspectiva de colaboração com os demais entes federados. Em relação ao nosso objeto de estudo, evidencia-se que, em ambas as versões, o direito à educação é reafirmado e, nessa direção, ganham destaque as diretrizes, objetivos e metas direcionados ao currículo e ao processo pedagógico.

No ano de 2006, atendendo ao que estava posto no item 19, do PNE (2001-2010), que determina o papel da União em “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade”, bem como, no item 6 das Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, que estabelece que “a qualidade na educação infantil deve ser assegurada por meio do estabelecimento de parâmetros de qualidade” (BRASIL, 2005, p. 17), o MEC publica o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI)³⁰, em dois volumes, cujo objetivo é “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 2006a, p. 7 e 8).

No volume 1, são apresentados conceitos basilares da área como criança, infância e pedagogia, além de abordado o conceito de qualidade com base no diálogo com autores que tratam do tema na educação infantil, apresentando dados de pesquisas e discutindo a inserção dessa categoria na legislação. O segundo volume destaca as competências dos sistemas de ensino nos âmbitos federal, estadual e municipal e a importância de que as referidas instâncias cumpram a legislação vigente; em seguida, referenda, com base na LDB, os tipos de instituições que atendem às crianças de 0 até 6 anos, o seu funcionamento e a sua finalidade e, por fim, apresenta os parâmetros de qualidade, que estão organizados em cinco seções, e que tratam dos seguintes aspectos das instituições: a proposta pedagógica; a gestão; os docentes e demais profissionais; as interações entre os/as professores/as, gestores/as e demais profissionais e a infraestrutura. Dessas seções, destacamos os parâmetros, que se referem às propostas pedagógicas, quais sejam:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil contemplam princípios éticos, políticos e estéticos;

³⁰ A elaboração desse documento teve a consultoria de Maria Lúcia A. Machado e Maria Malta Campos.

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível;

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil consideram que o trabalho ali desenvolvido é complementar à ação da família, e a interação entre as duas instâncias é essencial para um trabalho de qualidade;

As propostas pedagógicas explicitam o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situem;

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil consideram a inclusão como direito das crianças com necessidades educacionais especiais [...];

As propostas pedagógicas são desenvolvidas com autonomia pelas instituições de Educação Infantil a partir das orientações legais. (BRASIL, PNQEI, 2006b, p. 32-34)

É válido destacar que os parâmetros de qualidade que referem-se à proposta pedagógica ratificam outros documentos elaborados pelo MEC, ao considerar que a proposta de cada Unidade deve ser construída com a participação de toda comunidade (crianças, professores/as, gestores/as, outros profissionais e as famílias), contempla princípios éticos, políticos e estéticos, desenvolvendo um processo pedagógico pautado na indissociabilidade do cuidado e da educação, objetivando a promoção do desenvolvimento integral da criança, o reconhecimento da diversidade e da diferença dos sujeitos e da necessidade de incluir as crianças com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, os parâmetros, no tocante às questões curriculares, levam em consideração as especificidades da educação infantil, uma vez que não foram organizadas no formato de prescrições de conteúdos e modelos a serem avaliados na perspectiva de escolarizar precocemente e preparar para o ensino fundamental. Nessa direção, estabelecem-se, na seção 6, itens 6.1 e 6.3, os seguintes pontos:

6.1 A escolha das concepções, das metodologias e das estratégias pedagógicas é explicitada nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil e respeitam o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil³¹ (Parecer CEB 22/98);

6.2 A elaboração, a implementação, o acompanhamento e a avaliação das propostas pedagógicas seguem os princípios da participação,

³¹ Pela importância que assumem nesta tese, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil serão analisadas na próxima seção.

compromisso, contextualização, historicidade, unidade (na diversidade), intencionalidade, consistência, coerência, provisoriedade (dinamismo) e organização. (BRASIL, PNQEI, 2006b, p. 34)

Ainda nesse ano, foi publicado o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006c), o qual teve como referência para sua elaboração “estudos e pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), que desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além de sua adequação ao meio ambiente” (BRASIL, PBIEEI, 2006c, p. 5).

Conforme o referido documento, a construção de uma instituição de educação infantil demanda planejar espaços/lugares adequados às especificidades e necessidades da criança, que é “sujeito do processo educacional e principal usuária do ambiente educacional”, tendo em vista o seu desenvolvimento integral. Para tanto, o espaço físico das instituições de educação infantil deve ser “promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagens e que facilite a interação criança-criança, criança – adulto e deles com o ambiente” (BRASIL, PBIEEI, 2006c, p. 8).

Não obstante nossa tese aborde as políticas curriculares, consideramos que esse documento poderá contribuir para que os municípios tenham um parâmetro para orientar as reformas e as construções de creches, haja vista, na educação infantil, a estreita relação entre espaço, criança, currículo e processo pedagógico.

A Lei 11.114/2005 e a Emenda Constitucional nº 11.274/2006 foram palco de debates e embates devido à alteração na faixa etária da educação infantil para 0 a 5 anos e a ampliação do ensino fundamental para nove anos. De um lado, o MEC, a UNDIME, o CONSED e alguns pesquisadores que defendiam a referida mudança apontavam, como justificativa para tanto, a ampliação da obrigatoriedade e a constatação de que os municípios já vinham matriculando as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental para que estas fossem contabilizadas com verbas do FUNDEF, sinalizando, também, a necessidade de articular um diálogo entre as duas primeiras etapas da educação básica, considerando que “os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura” (KRAMER, 2006, p. 810). De outro lado, os pesquisadores que sinalizavam que a CF/1988 e a LDB 9.394/96 já garantem o direito a educação e a obrigação dos municípios de ofertá-la a todas as

famílias que desejam matricular suas crianças, para além da realidade nas quais as escolas não se encontram preparadas para o atendimento à criança de 6 anos em relação à ação pedagógica e infraestrutura das instituições.

Outra ação importante desse governo, no final do primeiro mandato, foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB) por meio da medida provisória nº 339, de 28/12/2006, regulamentada através da Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007, que ampliou o financiamento para toda a educação básica, substituindo o FUNDEF, que esteve em vigor até 2006.

Evidencia-se, então, que, inicialmente, a creche não foi contemplada no projeto de Lei que criava o FUNDEB; a sua inclusão ocorreu posteriormente e, segundo Corrêa (2011) e Campos (2010), essa conquista deve-se à organização e atuação da sociedade civil, sobretudo através do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Mais uma vez, observou-se a necessidade da vigilância por parte daqueles que defendem a creche como espaço coletivo de educação para as crianças de 0 a 3 anos, uma vez que os documentos anteriormente mencionados já indicavam a urgência do aporte financeiro para a ampliação da oferta e melhoria do atendimento.

Nessa direção, Santos e Sousa Júnior (2017, p. 271-272) destacam a importância do FUNDEB para a garantia do direito das crianças à educação infantil, posto que essa etapa da educação básica “passa a receber recursos vinculados, constitucionalmente, de forma específica e distinta de acordo com *per capita* das matrículas em creches e pré-escolas”, mas, também, indicam algumas de suas limitações: “a quantidade insuficiente de recursos para garantir a expansão e a qualidade do atendimento; os baixos fatores de ponderação para distribuição dos recursos para creche e pré-escola; custo inferior ao custo real desse segmento [...]” (SANTOS; SOUSA Jr., 2017, p. 271-272).

De fato, o FUNDEB teve papel fundamental na expansão das oportunidades educacionais no âmbito da educação básica, impulsionando a municipalização da educação infantil e, apesar das ressalvas, a ampliação da oferta. Para Rosenberg (2010), este poderá contribuir ainda para a correção das discriminações de idades, raças, classes sociais, embora esclareça que o atendimento com qualidade deve considerar a criança em sua integralidade, sendo contrária, portanto, à escolarização precoce e à assistencialização da creche via “flexibilização” do sistema ou adoção de modelos “alternativos”, que marcaram historicamente o atendimento das crianças de

0 a 5 anos e 11 meses, uma vez que ambas as propostas desconsideram a especificidade da educação infantil, ou seja, a indissociabilidade do cuidado e da educação.

Ainda no ano de 2006, o movimento Todos pela Educação (TPE) foi organizado conclamando um pacto em defesa da qualidade da educação pública, representando “uma ampla coalizão formada pelos principais acionistas de empresas, diretores de organizações do terceiro setor e por líderes dos governos na área da educação” (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 07). Esse movimento passa a assumir grande influência nos rumos das políticas educacionais no segundo mandato do governo Lula (2007-2010), o qual, pautado na perspectiva gerencialista, orienta o uso de mecanismos de gestão, guiados por critérios de eficácia e eficiência a partir do estabelecimento de metas a serem alcançadas e de instrumentos avaliativos para aferir os resultados através de indicadores. Contrário, portanto, às lutas dos professores/as e suas entidades científicas e sindicais, que almejavam a uma gestão democrática e a uma qualidade da educação socialmente referenciada.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007 pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, se constituiu a partir da reunião de programas vinculados ao Ministério da Educação (MEC), direcionados aos níveis e modalidades de ensino. Entre as diversas ações da Educação Básica que são contempladas, destacam-se o Fundo Nacional para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB), a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. Este último é avaliado por Saviani (2007, p. 1251) como uma iniciativa positiva do MEC no sentido de

[...] capitalizar a receptividade da opinião pública à questão da qualidade do ensino, expressa por setores influentes na mídia, como foi o caso da agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, lançada por um grupo de empresários”. [...] No entanto, é preciso cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas. Com efeito, se o MEC seguir na trilha proposta pelo movimento empresarial “Compromisso Todos pela Educação”, os limites do PDE resultarão incontornáveis.

Concordamos com a ressalva do referido autor em relação à trilha proposta pelo movimento empresarial que tem como orientação adequar a gestão das escolas à lógica do mercado, visando à formação do trabalhador tanto do ponto de vista da competitividade, quanto do ideológico, ampliando, assim, o acesso ao mercado educacional. Observa-se que, gradativamente, o empresariado vem conquistando maior espaço nos governos democráticos.

Nessa direção, evidencia-se que, na elaboração do referido Plano, as entidades científicas e sindicais na área educacional não participaram do debate, nem foram consultadas, tendo protagonismo nesse processo representantes de organismos internacionais como a UNESCO e a UNICEF, e entidades como a UNDIME, O CONSED, o TPE, entre outros (CAMINI, 2010). Apesar dessas considerações que evidenciam as contradições presentes no processo de elaboração do PDE, este tem uma importância ao pretender dar organicidade e continuidade às políticas que tinham sido gestadas anteriormente.

No que concerne à educação infantil, o Plano propôs a ação "Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)", essencial para a ampliação do atendimento nessa etapa da educação básica, por meio de assistência técnica e repasse de verbas para a construção ou reforma de creches e pré-escolas, ou aquisição de móveis e equipamentos (BRASIL, 2007), necessidade apontada em documentos orientadores já apresentados anteriormente.

No ano de 2009, o MEC publica o documento "Indicadores da Qualidade na Educação Infantil" (IQEI), que "caracteriza-se como um instrumento de auto avaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade", tendo por referência os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil. O processo de elaboração teve "a coordenação conjunta do MEC, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa³², da Fundação Orsa, da Undime e do UNICEF" e, para o desenvolvimento do trabalho, contou com um grupo técnico composto de representantes de fundações, ONG, organismos internacionais, fóruns, universidades, secretarias do MEC e conselhos municipais, entre outros (BRASIL, 2009b, p. 7).

³² É uma Organização Não Governamental (ONG) que tem por objetivo "promover os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil" (www.acaoeducativa.org).

Consideramos que o processo de avaliação institucional é importante para impulsionar a melhoria do atendimento às crianças e que esse documento aponta elementos centrais a serem observados nos espaços coletivos de forma reflexiva e criteriosa. Diferentemente dos demais níveis da educação básica, o processo avaliativo proposto não tem como objetivo a comparação entre instituições, mas a realização de um diagnóstico do contexto pedagógico, administrativo e de infraestrutura.

Nessa direção, o documento define sete indicadores como “sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo” e apresenta sete dimensões a serem consideradas na autoavaliação a ser realizada por cada instituição:

[...] planejamento institucional; 2- multiplicidade de experiências e linguagens; 3- interações; 4- promoção da saúde; 5- espaços, materiais e mobiliários; 6- formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais e a 7- cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, IQEI, 2009b, p. 19-20)

As três primeiras dimensões retomam aspectos que orientam o processo pedagógico/curricular objeto de nossa análise. Ressaltam-se os seguintes indicadores a serem avaliados: a proposta pedagógica, o processo pedagógico, a avaliação das crianças por meio do registro e da documentação, a forma de organização e promoção da multiplicidade de experiências e linguagens e a importância das interações entre crianças/crianças e crianças/adultos. Embora a brincadeira seja contemplada em alguns indicadores, esta poderia se constituir numa dimensão, devido a sua importância para o desenvolvimento da criança e o papel que assume na constituição das culturas infantis, conforme abordado no capítulo anterior.

Na análise do documento, fica evidente que os indicadores objetivam que as instituições que atendem a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses debatam, reflitam e busquem caminhos para garantir a qualidade do atendimento e, nesse sentido, ganha destaque a proposta pedagógica/curricular da instituição, a qual deve ser elaborada com a participação de toda a comunidade educativa e ser revista periodicamente. Assim, o referido documento reafirma o direito da criança a um processo pedagógico pautado na indissociabilidade do cuidado e da educação, com vistas ao seu desenvolvimento integral.

Em 11 de novembro de 2009, foi aprovada no Congresso Nacional a Emenda Constitucional (EC) nº 59, que altera o artigo 208, estabelecendo a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos dezessete anos, incluindo a pré-escola e o ensino médio como etapas de matrícula compulsória. Os incisos I e VII foram alterados e passaram a ter a seguinte redação:

Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos a que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 2009a, online)

A exigência de que as famílias matriculem suas crianças na pré-escola gerou argumentos a favor e contra. Os primeiros justificam que a referida emenda contribuirá para a efetivação do direito à educação, pois ainda que o dever do Estado em ofertar a educação infantil tenha sido referendado na CF/1988 e LDB 9.394/96, muitas crianças não conseguem vagas em creches e pré-escolas; outros refletem sobre a realidade de muitos municípios brasileiros que estão despreparados para ofertar um atendimento de qualidade, pautado no que está posto nos documentos legais em relação às questões pedagógicas/curriculares, administrativas e de infraestruturas; a prioridade de investimento na ampliação da pré-escola em detrimento da creche traz o risco de ampliação das parcerias público-privadas via convênios para atender à demanda das crianças de 0 a 3 anos, além do aprofundamento da fragmentação entre creches e pré-escolas, considerada a histórica divisão entre assistência e a antecipação da escolarização (ARELARO, 2017; SILVA, 2011).

Consideramos que a ampliação da obrigatoriedade contribuiu para a garantia do direito à educação, pois uma quantidade maior de crianças das classes populares tiveram acesso às pré-escolas, até porque há uma distância entre a letra da lei e sua efetividade. Nesse entendimento, concordamos com a afirmação de Cury (2002, p. 247) segundo a qual a Lei “não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. [...] A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta”. Nesse sentido, é imperiosa a organização dos movimentos sociais, de professores/as, especialistas e pesquisadores/as da área no sentido de buscar estratégias para que a identidade da educação infantil, que vem sendo construída arduamente desde a

década de 1980, seja garantida e assegurada por meio de uma educação que, conforme Campos (2010, p. 13 14), inclua: [...] “o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade, assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento”.

As mudanças na referida Lei passam a exigir o debate sobre aspectos pedagógicos e curriculares e, nesse entendimento, são propostas alterações na LDB e inicia-se a revisão das DCNEI, que será apresentada no próximo capítulo.

Outrossim, ainda no final do Governo Lula, foi elaborado o PNE (2014-2024), cuja coordenação foi assumida pelo governo federal e representantes da sociedade civil e política. Nesse processo, um documento referência foi estruturado por uma comissão definida pelo MEC, norteador as discussões e embates nas conferências municipais, regionais, distrital e estaduais, preparatórias para Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010).

Nesse sentido, a CONAE – 2010, construindo um sistema nacional articulado de educação – o Plano Nacional de Educação, realizado no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília-DF –, logrou contribuição expressiva para as análises das proposições construídas nas conferências preparatórias, que foram consolidadas em um documento final. Entretanto, a PL nº 8.035, enviada ao Congresso Nacional pelo executivo, desconsiderou algumas diretrizes aprovadas na referida conferência, conquanto essa tenha sido organizada e patrocinada pelo governo federal. Importa ressaltar que a continuidade da mobilização da sociedade civil, ao longo da tramitação da PL, “resultou em modificações substantivas no projeto de lei do Poder Executivo, levando a que muitas das proposições registradas no documento final da CONAE (2010) fossem incorporadas ao seu texto” (AZEVEDO, 2014, p. 274).

Nesse contexto, ao longo de quatro anos, houve a tramitação do projeto, que somente foi aprovado no Senado Federal em 2014 e sancionado, sem vetos, no último ano do primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff. A referida Lei contempla 14 artigos e um anexo com 24 metas e 254 estratégias a serem alcançadas em dez anos, cujo conteúdo revela a correlação de forças entre os diversos atores públicos e privados que “disputaram concepções acerca da relação sociedade e educação, público e privado, gestão, avaliação e regulação, diversidade e educação [...]” (DOURADO, 2017, p. 47).

No tocante à educação infantil, a meta 1 estabelece a universalização da pré-escola, conforme já estabelecido na EC 59/2009, e, em relação à creche, a ampliação do atendimento em no mínimo 50%, mesmo percentual proposto no PNE anterior.

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

Para atingir a referida meta, foram propostas 17 estratégias. Entre elas, destacamos a de n. 1.9, que propõe a elaboração de currículos e propostas pedagógicas, e a 1.17, que estimula a ampliação do acesso em tempo integral, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2014a).

Como já sinalizado, há, entre os estudiosos, pesquisadores e militantes da área, uma preocupação em relação a essa fragmentação na etapa da educação infantil, que poderá balizar a lógica assistencialista e escolarizante. Nesse entendimento, ganha importância a elaboração de currículos e propostas pedagógicas construídas no coletivo, ancoradas no estudo e na discussão de concepções de infância, criança, aprendizagem, desenvolvimento, linguagens, avaliação, entre outras, que respeitem a especificidade das crianças, garantam a vivência da infância e promovam o seu desenvolvimento integral. Para tanto, também ganha destaque a ampliação do atendimento em tempo integral, que vem sendo reduzido para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos em muitos municípios brasileiros, impactando a qualidade do atendimento.

Diante do exposto, consideramos que as Leis, as políticas e os documentos apresentados impactaram, em sua maioria, positivamente, na compreensão do conceito de criança como sujeito histórico e ator social, da especificidade da educação infantil, cuja função envolve a indissociabilidade do cuidado e da educação e, também, na importância atribuída à organização pedagógica/curricular pautada no respeito às necessidades e interesses das crianças, nas interações, nas brincadeiras, na ludicidade e no acesso ao conhecimento historicamente produzido por meio das múltiplas linguagens.

Sendo assim, entendemos que a reflexão e análise do percurso da educação infantil e do arcabouço legal, a partir da contextualização dos aspectos sócio-históricos-políticos e pedagógicos, são centrais para a compreensão dos fundamentos que orientaram a elaboração dos documentos de políticas curriculares de caráter mandatórios, quais sejam: as DCNEI (1999; 2009) e a BNCC-EI (2015; 2016 e 2017), de âmbito nacional; e a Política Curricular da Paraíba-EI, de âmbito estadual, objetos desse estudo, que serão analisados nos próximo capítulo.

5 POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS E SUBNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS FORMATIVOS EM DISPUTA

Este capítulo tem por objetivo analisar as políticas curriculares nacionais, de caráter mandatório, para a educação infantil, demandadas após a promulgação da Constituição Federal/1988, que definiu, como direito das crianças, o acesso a um atendimento educacional a ser ofertado pelo Estado.

Inicialmente, abordaremos o processo de elaboração das DCNEI em sua historicidade (1999; 2009), assim como as concepções e princípios que, conforme o documento, devem orientar a elaboração das propostas pedagógicas das instituições que atendem às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, ressaltando, ainda, as justificativas que levaram à revisão do documento e de outros aspectos que foram nela incluídos.

Em sequência, contextualizaremos o processo de construção da BNCC e, mais especificamente, das versões da BNCC-EI, tendo em vista a compreensão dos pressupostos sociais, históricos-políticos e econômicos que configuraram esse processo, apoiadas no corpus documental e nas contribuições de diversos autores. Esse mesmo percurso será feito na apresentação da Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI e, para tanto, foram consideradas as informações coletadas nas versões disponibilizadas no site do ProBNCC-PB e nas entrevistas realizadas com integrantes da Comissão Estadual.

5.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: processo de construção

Com o objetivo de orientar a elaboração das propostas pedagógicas/projetos políticos pedagógicos a serem implementados nas creches e pré-escolas dos diversos municípios, em contraposição ao modelo prescritivo proposto pelos RCNEI, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por meio do Parecer CNE/CEB nº 022/98, que avalizou a Resolução CNE/CEB nº 01/99.

Conforme o Parecer nº 022, de 17 de dezembro de 1998, as DCNEI reafirmaram o direito à educação infantil, pressuposto para garantia de uma cidadania plena, conquistada na Constituição Federal de 1988 e que “é fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores e alguns segmentos organizados, que

ao longo dos anos vem buscando definir políticas públicas para as crianças mais novas” (BRASIL, PARECER CEB Nº 022/98, p. 1). Nele, reiteram-se concepções assumidas em documentos apresentados no capítulo anterior, como a autonomia das instituições na elaboração de sua proposta pedagógica, a indissociabilidade das práticas de educação e cuidado, a articulação por meio da área educacional de uma equipe interdisciplinar para atuação nas instituições e, por fim, a importância da formação docente pautada no aprofundamento teórico das ciências humanas, sociais e exatas para a oferta de uma educação infantil de qualidade.

Nesse sentido, as DCNEI possuem caráter mandatório e indicam princípios, fundamentos e procedimentos a serem seguidos pelas instituições de educação infantil relativos à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, a partir da definição de oito diretrizes (BRASIL, DCNEI, 1999, art.2º). A primeira, que trata das finalidades da educação, define os princípios que devem nortear as propostas pedagógicas:

- 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 Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, DCNEI,1999, art. 3º, inciso I)

A segunda ressalta a importância do reconhecimento da identidade dos sujeitos que compõem a instituição educativa; a terceira trata da promoção das práticas de educação e cuidados e da educação integral, reconhecendo a criança como “um ser completo, total e indivisível” (art. 3º, inciso III); a quarta explicita que as ações desenvolvidas nas instituições devem ter uma intencionalidade pedagógica e buscar “interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores” (art. 3º, inciso IV); a quinta orienta que a avaliação nessa etapa acontece por meio do acompanhamento das atividades e dos registros; a sexta estabelece que a condução do processo de elaboração deve ser realizada por profissionais que tenham diploma de Curso de Formação de Professores; a sétima reafirma o princípio da gestão democrática, a garantia dos direitos das crianças e de suas famílias, “num contexto de atenção multidisciplinar com profissionais necessários

para o atendimento” (art. 3º, inciso VII) e, por fim, a oitava orienta que, tanto na proposta quanto no regimento da instituição, estejam postas as condições para um atendimento qualificado às crianças, necessárias à efetivação de tais diretrizes.

Assim, as DCNEI estabelecem que as instituições de educação infantil devem elaborar, dinamizar e avaliar suas propostas pedagógicas, referendadas nos seus respectivos princípios e diretrizes orientadores da organização curricular, das práticas pedagógicas e da gestão escolar.

Por conseguinte, no período de 1999 a 2009, houve um avanço significativo na efetivação de políticas para a educação infantil que abordavam, direta ou indiretamente, orientações em relação às propostas pedagógicas e condições necessárias à sua efetivação (PNEI – 1994, RCNEI – 1998, PNE – 2001-2010, PNEI – 2005, PNQEI-2006, PBIEEI – 2006, EC Nº11.274/2006, FUNDEB -2006), as quais incorporaram avanços das pesquisas acadêmicas e demandas dos movimentos sociais, sinalizando a necessidade de revisão e atualização das DCNEI.

A partir de 2006, a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, ligada à Secretaria de Educação Básica do MEC (DCOCEB/SEB/MEC), desenvolve algumas ações com sistemas de ensino e no interior do próprio ministério, com o objetivo de fomentar a discussão sobre o currículo visando à revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais de toda a Educação Básica e à implementação de uma Base Nacional Comum Curricular. Desse trabalho, resultou, em 2008, a publicação do documento “Indagações sobre o Currículo”, composto de cinco cadernos, que trazem concepções teóricas plurais, intitulados: Currículo e Desenvolvimento Humano, Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação, com o objetivo de fomentar a discussão sobre o currículo e a sua relação com as práticas desenvolvidas nas instituições (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, é lançado o Programa Currículo em Movimento, no ano de 2009, com o objetivo de “melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio” e, de forma específica:

Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais;

Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio;
 Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum);
 Promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional. (BRASIL, 2009c v, online)

Importa destacar que, além da revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, será, a partir desse movimento, retomada a discussão sobre uma Base Nacional Comum Curricular.

Com efeito, no ano de 2008, a COEDI estabelece um convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenado pela professora pesquisadora Dr^a Maria Carmem Barbosa, objetivando fomentar, em âmbito nacional, estudos, debates e a construção de orientações curriculares para a educação infantil, inserindo, nesse processo, a interlocução com representantes de movimentos sociais, secretarias estaduais e municipais de educação e pesquisadores da área. Desse convênio, resultaram quatro relatórios de pesquisa, produzidos simultaneamente, quais sejam: Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos (análise das respostas de questionários enviados aos fóruns estaduais e municipais de todo o país); Contribuição dos Pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos (análise das respostas de pesquisadores acerca de suas concepções de infância e de educação infantil); Análise das Propostas Pedagógicas (mapeamento e análise de propostas pedagógicas de capitais e grandes cidades brasileira) e A Produção Acadêmica sobre Orientações Curriculares e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil Brasileira (Levantamento de bibliografia nacional e internacional sobre a educação infantil). Destaca-se, ainda, a produção do documento “Bibliografia Anotada da Educação Infantil”.

Foram esses relatórios que, conforme Barbosa (2009, p. 8), orientaram a escrita do documento “Práticas Cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, destinado aos professores, cujo foco direciona-se, especialmente, às crianças de 0 a 3 anos, haja vista a escassa produção acerca do currículo nessa faixa etária. Destaca-se, nesse documento, a importância

de uma “pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo” (BARBOSA, 2009, p. 8).

Com relação à função de creches e pré-escolas, assevera três funções indissociáveis: a social – compreende o acolher, para educar e cuidar das crianças de forma integral; a política – diz respeito aos direitos sociais e políticos das crianças de participar e ser ouvida; a pedagógica – garantindo a convivência e a ampliação de saberes e conhecimentos.

No que tange à concepção de currículo, a autora apresenta um conceito ampliado ao afirmar que este deve ser pensado a partir das crianças e de suas relações, numa perspectiva de que as aprendizagens se constroem no encontro entre os sujeitos e a cultura, não estando restritas aos conhecimentos científicos. Nele, a ludicidade, o tempo para a vivência da cultura de pares e o diálogo entre crianças e professoras/es é que significam a experiência pedagógica e a explicitação de conhecimentos a serem intencionalmente desenvolvidos com as crianças, já que “um currículo não pode ser previamente definido, ele pode ser narrado. O currículo acontece no tempo da ação” (BARBOSA, 2009, p. 56). Ainda, considera a importância de que a instituição/professora projete e elabore sua proposta curricular e continuamente a avalie, a fim de reorientar suas opções, tendo em vista concepções de educação, infância, criança e conhecimento (BARBOSA, 2009).

Nessa perspectiva, define como campos de aprendizagem das crianças as práticas sociais, que seriam as ações que uma cultura propicia para a inserção na tradição cultural, sendo significadas por meio das linguagens, conceituadas como saberes da ação:

Simbólicos, expressivos, científicos, artísticos e tecnológicos que demonstram a capacidade humana para falar, escrever, manipular, expressar e produzir um número ilimitado de pensamentos e experiências independentemente do conhecimento formal das disciplinas sistematizadas, hierarquizadas e lineares. (IBID, p. 85)

A concepção de currículo que permeia o documento elaborado por Barbosa dialoga com as perspectivas críticas e pós-estruturalistas, uma vez que compreende “[...] currículo como movimento, como acontecimento, ao mesmo tempo que intenção, previsão, ainda que sempre provisória e lacunar frente à vida vivida nas interações e nas situações das instituições” (DANTAS, 2016, p. 177).

Compreendemos, então, que essa concepção de currículo voltada para as práticas cotidianas e sociais, constitutivas de múltiplas linguagens, endossantes de uma ação pedagógica que respeita as especificidades das crianças de 0 a 5 anos, desafia o docente à reflexão permanente sobre seu fazer a partir de referências teóricas das ciências humanas, sociais e exatas, valorizando, dessa forma, as experiências das crianças e mediando, a partir delas, a ampliação de conhecimentos.

Em linhas gerais, o documento supramencionado traz uma contribuição importante para a ação pedagógica com as crianças da educação infantil, ao dialogar com os aportes teóricos da pedagogia da infância, sociologia da infância, da antropologia, dos estudos culturais e curriculares.

Ainda em 2009, tivemos a elaboração do documento “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Básica”, sob a consultoria de Sonia Kramer, no âmbito do Programa Currículo em Movimento, coordenado pelo DCOCEB/SEB/MEC, tendo sido encomendado pelo CNE para subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A importância política das DCNEI, segundo a consultora, justificar-se-ia em relação a três aspectos: consolidação dos direitos sociais das crianças de 0 a 6; normatização e clareza das questões referentes ao currículo/proposta pedagógica e da formação docente e, por fim, a sua importância para subsidiar as propostas pedagógicas dos sistemas de ensino e das instituições (KRAMER, 2009, p. 3).

O documento apresenta a trajetória da educação infantil no Brasil, dando destaque aos avanços conquistados por meio da legislação, desde a elaboração da Carta Magna até a presente revisão das DCNEI, reconhecendo, nesse processo, a centralidade dos movimentos sociais nessa luta pela defesa ao direito à educação, assim como as contribuições de estudos e pesquisas desenvolvidas na academia.

Nesse sentido, assevera que os posicionamentos e recomendações do MIEIB (2008), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME – 2008) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED - 2008) balizariam a elaboração do texto encomendado para orientar a elaboração das DCNEI.

Destaca que, no XXIII Encontro Nacional do MIEIB, os participantes fizeram as seguintes recomendações: continuidade tanto da autonomia das propostas pedagógicas de cada instituição, quanto do arcabouço científico já produzido, documentado e consolidado, tendo em vista, por exemplo, a não configuração de um

currículo nacional da educação infantil de caráter prescritivo e disciplinar. Com efeito, há necessidade, também, da construção coletiva por meio do diálogo com a sociedade civil e fóruns estaduais. Já a UNCME traz a necessidade da urgência da definição das DCNEI para fomentar os avanços pedagógicos, e a ANPED identifica alguns princípios comuns que podem nortear as orientações curriculares que têm sido respaldados por estudos e pesquisas: a educação como direito das crianças, o reconhecimento da criança como sujeito social e produtor de cultura e o caráter heterogêneo da infância.

Outro aspecto enfocado no documento se refere à ampliação dos estudos sobre a educação infantil. Nesta direção, Kramer (2009) cita as contribuições da filosofia e da psicologia às questões afetas à linguagem e ao desenvolvimento, além dos estudos mais recentes da sociologia da infância e dos estudos culturais que abordam as culturas infantis, a institucionalização da infância e suas consequências sobre as crianças, trazendo, por fim, os aportes teóricos da antropologia da criança e dos estudos da linguagem, cujas reflexões e análises focam na diversidade das populações infantis, nas práticas com as crianças e nas interações entre crianças e adultos.

Nesse sentido, sublinha que “o campo da produção acadêmica de diferentes áreas de conhecimentos logrou interferir nos textos legais e os documentos oficiais foram influenciados pela pesquisa”, ao se referir ao Projeto MEC/UFRGS, especificamente, ao relatório que contempla as concepções de pesquisadores acerca da educação infantil e ao documento já apresentado “Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, sendo ressaltado que na educação infantil os seguintes aspectos devem ser considerados:

[...] sensibilidade para interesses, capacidades e necessidades das crianças; apoio às crianças na inserção no mundo social e cultural; desenvolvimento de autonomia responsável e ética; valorização de um ambiente que convide ao lúdico e à brincadeira; flexibilidade das rotinas (considerando a experiência das famílias); participação dos familiares nas instituições; o respeito à diversidade; a concepção de criança como sujeito ativo e criador de cultura; ampliação das diferentes linguagens; prazer da descoberta nas aprendizagens; cultura de pares; a solidariedade nas relações; respeito aos direitos das crianças; indissociabilidade entre educar e cuidar, garantida no exercício das funções educativas do professor. (IBID, p. 15-16)

Conforme Kramer, a revisão das DCNEIS encaminhada pelo MEC ao CNE teve por fundamento “a história construída nas políticas, programas e ações governamentais, os movimentos sociais e os subsídios da pesquisa acadêmica” (KRAMER, 2009, p. 17). Nela, orienta que as propostas pedagógicas devem ser elaboradas pelas instituições e pautadas na compreensão do currículo “como conjunto de experiências culturais onde se articulam saberes da experiência, da prática, fruto de vivências das crianças e conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana” (KRAMER, 2009, p. 37), destacando a linguagem e a brincadeira como elementos articuladores entre os saberes e os conhecimentos, sendo estes, por sua vez, organizados pelos seguintes eixos: As crianças, o cuidado e o conhecimento de si e do outro; As crianças e o conhecimento do outro e do mundo social; As crianças e a Arte; As crianças, a leitura e a escrita; As crianças e o conhecimento matemático; As crianças e a natureza.

Em linhas gerais, a proposta de revisão das DCNEI teve a participação de diversos atores públicos e da sociedade civil, contemplando conceitos basilares que devem compor uma proposta pedagógica, tais como: criança; infância; cultura; cultura de pares; interações; brincadeiras; experiência; linguagens; saberes; conhecimento; patrimônio cultural; diversidade; inclusão, entre outros, avançando, portanto, em relação ao documento de 1999.

Conforme Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, na reunião ordinária da Câmara de Educação Básica, que aconteceu no mês de julho, constituiu-se uma comissão para a construção do documento, sendo escolhido como relator o Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Já no mês de agosto, o referido relator apresentou a representantes de entidades nacionais e especialistas³³ da área o texto-síntese, o qual foi debatido em três audiências públicas, realizadas em São Luiz, Brasília, São Paulo, e promovidas pela Câmara de Educação Básica. Além das contribuições apresentadas nas audiências e reuniões regionais, ainda foram enviadas outras por diversas entidades governamentais, não governamentais e movimentos sociais, pesquisadores de diversas universidades brasileiras e grupos de pesquisa. Com base no referido Parecer e no Projeto de Resolução do relator, foram aprovadas as DCNEI

³³ As entidades representadas foram UNDIME, ANPED, CNTE, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, MIEIB, SEB/SECAD/MEC e os especialistas Maria Carmem Barbosa (coordenadora do Projeto MEC/UFRGS/2008), Sonia Kramer (Consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência, Fúlvia Rosemberg (Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares Silveira (FFCLRP-USP) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FFCLRP-USP).

pela Resolução CNE/CEB Nº 5/2009, em 17 de dezembro de 2009, estabelecendo que:

1.1 Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.

1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação Infantil.

1.3 Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema. (BRASIL, 2009a, p. 1)

Desse modo, tais diretrizes têm caráter normativo e devem ser consideradas na elaboração das propostas pedagógicas das instituições, assim como os documentos emanados por entes estaduais e municipais.

Importa destacar que, no ano de 2010, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 04/2010. Em livro organizado pelo MEC para sua divulgação, o então Ministro da Educação informa que “são estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4).

Assim sendo, as referidas diretrizes, ao tratar dos objetivos, explicitam que os seus princípios estão “contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola” (BRASIL, 2013, p. 4-5).

5.2 Base Nacional Comum Curricular: normatividade; regulação e a formação para o mercado

Pretendemos, nessa seção, apresentar o percurso de construção da BNCC e, sobretudo, o da BNCC-EI, buscando evidenciar a concepção que orienta essa política pública de Estado, seus principais interlocutores, tensões, disputas e possíveis

consensos entre os atores públicos e privados envolvidos nesse processo, ressaltando, ainda, o projeto de formação que foi sendo delineado ao longo das diversas versões do documento.

Em relação aos marcos legais que tratam da questão curricular, a CF/1988, especificamente, no artigo 210, menciona a necessidade de fixar os conteúdos mínimos, e a LDB 9.394/96, no art. 26^{o34}, estabelece que

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, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996b, online)

Como já abordamos anteriormente, os documentos das DCNEB (2010) e DCNEI (1999 e 2009), elaborados de forma democrática e aprovados pelo CNE, cumprem o que estabeleceu a CF/1988 e a LDB 9.394/96, no tocante à orientação curricular. Sobre essa questão, Saviani (2016, p. 75) problematiza: “se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à base nacional comum curricular?”. Ele traz, como indicação a esse questionamento, que “a função dessa norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” (SAVIANI, 2016, p. 75).

Em conformidade com a análise de Saviani (2016), será no PNE, especificamente, na meta 7 – que trata da melhoria da qualidade da educação básica por meio da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem – que se proporá, mais uma vez, a normatização de uma base nacional comum. Para tanto, a estratégia 7.1 determina:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014a, online)

³⁴ Com a lei nº 12.796, de 2013, a educação infantil foi incluída no referido artigo.

Nessa perspectiva, uma base nacional comum dos currículos contribuirá para uma maior regulação do processo pedagógico desenvolvido nas instituições educacionais e no aprimoramento das avaliações em larga escala. O PNE ainda estabelece como deve ser conduzido o processo de elaboração nas seguintes estratégias:

- 2.1: o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência do PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública e nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos (as) do ensino fundamental; [...]
- 3.2: o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação – CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência do PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum. (BRASIL, 2014a, online)

Ao longo do primeiro mandato da presidente Dilma Roussef, a Diretoria de currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC constituiu o GT³⁵ dos Direitos de Aprendizagem, responsável, no período de 2011 a 2013, pela elaboração da versão preliminar do documento “Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”, que teve por objetivo:

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

³⁵ O GT teve a coordenação de Ítalo Modesto Dutra – MEC, Jaqueline Moll – UFRGS, Rosemari Friedmann Angeli – consultora UNESCO/MEC, e Sandra Regina de Oliveira Garcia – UEL, além de 58 elaboradores com a participação de representantes dos sistemas municipais e estaduais vinculadas à UNDIME e ao CONSED, universidades públicas, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES. Ainda contou com a participação de 9 colaboradores eventuais de universidades públicas.

O referido documento apresenta um tópico referente à educação infantil e nele justifica a não inclusão dos direitos de aprendizagem para essa etapa da educação básica, exemplificando que o próprio conceito de currículo é palco de controvérsias na área, uma vez que tem sido historicamente associado ao processo de escolarização desenvolvido no ensino fundamental, optando-se pela expressão proposta ou projeto pedagógico. Destaca, ainda, que a concepção de currículo definida nas DCNEI referenda a importância das práticas que se articulam às experiências e saberes das crianças com o conhecimento produzido historicamente. Ao longo desses três anos, a base comum era discutida e defendida apenas para o ensino fundamental e médio.

Ainda no ano de 2013, foi criado o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)³⁶, grupo não governamental, constituído por pessoas, organizações e entidades “que se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, 2020, s/n). Esse movimento, conforme Caetano (2019), é formado por grupos ligados ao capital financeiro e à burguesia brasileira, tendo como principal articuladora a Fundação Lemann.

Freitas (2016, 2014) denomina esses grupos empresariais que objetivam implementar o modelo gerencialista na educação de “reformadores empresariais”, cuja teoria de formação humana reduz-se ao desenvolvimento cognitivo, desconsiderando as demais dimensões que envolvem a criança. Para o referido autor, o que se encontra em disputa é tanto o controle da gestão escolar, quanto o processo formativo (objetivos, métodos e avaliação), aspectos fundantes para a apropriação ideológica da educação e de seu alinhamento à lógica do mercado. Seria através do argumento de melhoria da qualidade da educação pública que se ampliariam as parcerias público-privada no âmbito da educação levando, conseqüentemente, a sua mercantilização.

No caso específico da BNCC, o MBNC disputou ao longo de todo o processo de elaboração o seu conteúdo, visando, assim, a veicular visões de mundo e de projeto de sociedade, bem como a aumentar suas taxas de lucro, já que a adoção de um currículo nacional “cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes

³⁶ Conforme Caetano (2019, p. 125-126) o MBNC que iniciou em 2013, formado por sujeitos individuais e coletivos, vai sendo modificado e a partir da inserção de novos sujeitos que “partilham da necessidade comum de alavancar a educação brasileira para o desenvolvimento econômico”.

instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores” (MACEDO, 2018, p. 34).

A adoção de um currículo nacional que, desde a década de 1990, vinha sendo requerida como pressuposto para melhoria da qualidade da educação, mais uma vez ganha centralidade nos debates promovidos pelo MEC, nas entidades representativas dos docentes e nos movimentos empresariais, a exemplo do MBNC. Nessa direção, segundo Aguiar (2015), o que estaria em disputa seriam projetos distintos, de um lado posições mais alinhadas às demandas do mercado e, de outro, posições que asseveram o dever do Estado na promoção da educação como direitos de todos.

Nesse entendimento, Apple (2002) explicita que a adoção de um currículo nacional prescritivo tem sido implementada por diversos governos e que, por meio dele, o Estado vem regulando os objetivos e processos de educação com base na lógica mercantil.

A realização do I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, realizado no período de 17 a 19 de junho de 2015, oficializou o início do processo de construção da BNCC e, para tanto, contou com a participação de assessores e da comissão de especialistas nas áreas do currículo, composta de 116 integrantes (Professores/as pesquisadores/as de universidades de diferentes áreas de conhecimento, professores/as da educação básica e técnicos das secretarias de educação), instituído por meio da portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Já o comitê de 14 assessores, responsáveis pela coordenação geral dos trabalhos, somente foi instituído pela portaria nº 20, de 10 de julho de 2015, ambas assinadas pelo então Ministro da Educação Renato Janine.

No dia 08 de julho, acontece, então, o “Seminário Internacional Base Nacional Comum: o que podemos aprender com evidências nacionais e internacionais”³⁷, promovido pelo CONSED, UNDIME e com o apoio do MBNC, cujo objetivo foi apresentar as experiências nacionais e internacionais exitosas acerca da implementação de currículos nacionais no Reino Unido, Chile Austrália e Estados Unidos. Importa destacar que esse evento não foi idealizado pelo MEC, embora tenha contado com a participação do Ministro Renato Janine, o secretário Manuel Palácios (SEB/ MEC), e os assessores e especialistas responsáveis pela elaboração da versão preliminar da BNCC. Nesse contexto, já é possível identificar os diferentes atores

³⁷ Disponível em: <http://consed.org.br/central-de-conteudos/a-base-nacional-comum>. Acesso em: 21 mar. 2020.

favoráveis à construção do documento e que vão disputar os objetivos e princípios que devem orientar a BNCC.

Ainda no dia 30 de julho, o governo federal lança o site “Portal da Base”, definido como um “espaço virtual de participação para agregar informações e permitir a interação entre os interessados em elaborar o documento de referência para educação [sic] básica no país”. Neste portal, foram estabelecidos canais de comunicação para a participação da sociedade, além do recebimento de sugestões de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica (BRASIL, 2016a).

A primeira versão do documento, composta de 302 (trezentos e duas) páginas, foi disponibilizada para consulta pública no dia 16 de setembro de 2015, sendo conceituada pelo então Ministro da Educação, Renato Janine, “a base é a base”, norteadora da “renovação e do aprimoramento da educação básica como um todo”, que orientará a formação docente, o ensino e a elaboração de material didático (BRASIL, 2015a, p. 2).

Cabe ressaltar que, após a divulgação da versão preliminar, várias entidades representativas no âmbito da educação se posicionaram em relação ao documento da BNCC. Entre elas, destacamos: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABCD), que, no documento intitulado “Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular” (2015, p. 1), acusaram a BNCC de negar a diversidade expressa na Constituição Federal (1988) e referendada na LDB (9.394/96) ao preconizar “a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, o currículo e as avaliações”. Ainda elucidaram que o direito de aprender não pode ser referenciado por uma listagem de conteúdos, numa lógica orientada pelas tendências internacionais a partir da tríade: uniformização de currículos, avaliações em larga escala e responsabilização de docentes; a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE, 2005), referendou a importância de um debate sobre a BNCC, visto que a compreende como um campo de disputas entre projetos distintos de sociedade; a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) fez uma crítica ao caráter “descritivo do documento em forma de receituário, numa lógica pouco permeável a adaptações pelos projetos pedagógicos das escolas” (2015, p. 416) e o Sindicato Nacional das Instituições de Ensino Superior (ANDES,

2016, p. 7) reafirmou sua defesa a uma educação de qualidade ancorada nos princípios da autonomia docente, gestão democrática, respeito à diversidade e à riqueza geográfica, humana e cultural, contrário, pois, à “lógica da imposição de um receituário minucioso de prescrições a serem universalmente adotadas, como é o caso da BNCC”.

A referida proposta preliminar recebeu 12.226.510 contribuições. Para além destas, o MEC convidou, também, pesquisadores de diversas áreas para emitir pareceres críticos³⁸. Após a coleta e sistematização das contribuições, foi publicada, em maio de 2016, a segunda versão da BNCC, com 652 páginas. Esta versão foi analisada em 27 (vinte e sete) seminários estaduais, no período de julho a agosto, sob a coordenação do CONSED e da UNDIME.

Ainda em 2016, o MEC publica a Portaria nº 790/2016, que institui o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, a ser presidido por Maria Helena Guimarães de Castro, Secretária Executiva do MEC, e atribuindo, no art. 5º, as suas competências:

- I – acompanhar os debates sobre o documento preliminar da BNCC a serem promovidos nas unidades de Federação durante os meses de julho e agosto de 2016;
- II – convidar especialistas para discutirem temas específicos da proposta em discussão da BNCC e sugerir alternativas para a Reforma do Ensino Médio;
- III – propor definições, orientações e diretrizes para a elaboração da versão final e implementação da BNCC e de reforma do Ensino Médio;
- IV – estabelecer cronograma de trabalho;
- V – indicar especialistas para redigir a versão final da BNCC;
- VI – estabelecer orientações para a implantação gradativa da BNCC pelas redes de ensino públicas e privadas. (BRASIL, 2016b, p. 16)

Desse modo, coube a esse comitê de 26 profissionais conduzir o processo de elaboração da terceira versão, que destituiu assessores e especialistas responsáveis por elaborar a primeira e segunda versões do referido documento. Na análise realizada por Fagundes (2020, p. 202), há uma mudança no perfil dos elaboradores das quatro versões da BNCC, visto que:

[...] na 1ª e 2ª versão as formações estão mais voltadas para as áreas humanas e sociais, e experiência profissional, na sua grande maioria,

³⁸ Disponível em: [http:// basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres), acesso em 22/02/2020.

na educação; sendo que na 3ª e na versão final a formação tem enfoque nas áreas de exatas e direito, e as experiências profissionais, na sua maioria, estão relacionadas à gestão empresarial, a exemplo de Rossieli Soares e Maria Inês Fini, que além de serem envolvidas nas questões de avaliação em larga escala, são apoiadoras do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular.

Nesse contexto pós-golpe, o MBNC começa a exercer interferência maior no processo de elaboração do documento curricular, inclusive, assume cargos no MEC e CNE, além de que, outro interlocutor passa a influenciar no seu conteúdo, os neoconservadores, representados pelo movimento “Escola sem Partido”, defensores da neutralidade ideológica, dos valores tradicionais e da autoridade bíblica (FAGUNDES, 2020; FRIGOTTO, 2017; PERONI, CAETANO, ARELARO, 2019).

A terceira versão foi entregue no dia 06 de abril de 2017 ao CNE, que promoveu cinco audiências públicas entre julho a setembro, uma em cada região do país, com caráter exclusivamente consultivo³⁹. O documento foi aprovado pelo CNE com modificações, no dia 15 de dezembro de 2017, sendo esta última versão homologada pelo Ministro da Educação, José Mendonça Filho, no dia 20. Somente em 14 de dezembro de 2018, foi homologado o da BNCC do Ensino Médio.

Cabe destacar que a influência dos aparelhos privados de hegemonia na educação pública vem ganhando força desde a década de 1990, sendo ampliado significativamente no governo Temer, já que, após o golpe, constitui-se nova equipe no interior do Ministério da Educação com o objetivo explícito tanto de adequá-la, ainda mais, aos interesses do mercado, quanto para atender frações da burguesia conservadora, representada por parte das igrejas evangélicas pentecostais e pelos defensores do Projeto Escola sem Partido.

Nesse contexto, a terceira versão entregue ao CNE, no dia 06 de abril de 2017, traz como slogan “A educação é a Base”, afirmação dada para ressaltar a perspectiva redentora nela contida, de solução para problemas sociais e educacionais, além referendar o desenvolvimento de competências e habilidades, desconsiderando todo o esforço realizado, na segunda versão, de buscar garantir que os direitos e objetivos de aprendizagem estivessem em consonância com as DCNEB, bem como as contribuições colhidas nos seminários que não orientavam essa mudança de rumo. É

³⁹ Conforme Capítulo 1º, Art. 1º, do Regimento das audiências públicas, publicado em 1º de junho de 2017.

oportuno destacar, ainda, que essa versão fragmenta a Educação Básica, ao contemplar apenas a educação infantil e o ensino fundamental.

A BNCC, na sua terceira versão, é conceituada como um “documento normativo, por meio do qual se estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais a que todas as crianças, jovens e adultos têm direito”, diferenciando-se do currículo, ainda que ambos assumam papéis complementares (BRASIL, 2017b, p. 5). Sobre essa questão, Cury (2018, p. 71) assevera a natureza curricular da BNCC, ainda que o currículo em sua complexidade não esteja restrito às prescrições de competências, objetivos de aprendizagem e conteúdo. Assim, define o documento: “A BNCC é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas [...]”.

Como vimos, o foco do documento está no desenvolvimento de competências, conceituadas “como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores [...]” (BRASIL, 2017b, p. 6), terminologia empregada “nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) [...]” (BRASIL, 2017b, p. 11).

A ANPED, no documento “A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” traz uma análise de todo o processo de elaboração e, em relação à terceira versão, a partir das contribuições de diversos GTs, critica os seus fundamentos conceituais, metodológicos e teóricos, a saber:

- quebra a unidade da educação básica ao excluir o ensino médio como etapa;
- retoma a noção de competências que, enquanto concepção conceitual na educação brasileira, já foi exaustivamente investigada e é bastante criticável. Nesse aspecto, impõe a supremacia da dimensão da aprendizagem cognitiva e das competências sobre a educação de qualidade;
- empobrece a própria compreensão de aprendizagem, de criança, de ensino, a partir dos usos que aparecem no texto;
- mantém uma lógica conteudinal assinalando assuntos que sequer contemplam os debates atuais nos diferentes campos disciplinares;
- retira os conceitos de gênero e de orientação sexual, explicitando a opção por um currículo que se pretende “neutro” e, nesse sentido, articulado com a onda conservadora presente no país;

- culmina em um processo antidemocrático, com o alijamento crescente dos diferentes segmentos da comunidade educacional em relação à produção da terceira versão que ficou nas mãos de representantes do MEC empresariado;
- representa o auge da lógica da promoção da mercantilização da educação, isto é, a vitória das empresas de educação que produzem materiais didáticos e estão à frente de instituições privadas de educação, viabilizando a comoditização definitiva da educação;
- altera as concepções que estavam em debate, especialmente, com as mudanças realizadas entre a segunda e a terceira versões, que desconsideram não só o que já havia sido acordado mas, sobretudo, provocam mudanças de cunho teórico metodológico, como denunciado pelo GT Educação Infantil;
- consolida a lógica de responsabilização dos professores pelos resultados, eximindo os sistemas de ensino e desconsiderando o conjunto de fatores intra e extraescolares que impactam a aprendizagem. (ANPED, 2017, p. 17)

Para a discussão dessa nova versão, o CNE promoveu cinco audiências públicas entre julho e setembro – uma em cada região do país – com caráter exclusivamente consultivo⁴⁰, bem como disponibilizou um e-mail para receber contribuições de entidades representativas ou especialistas da área. Na análise do material coletado, foram feitos muitos questionamentos referentes às alterações realizadas no documento da segunda versão, sobretudo em relação à introdução de competências, retirada da temática gênero e educação sexual, mudança no campo de experiência, Escuta, Fala, Linguagem e Pensamento; antecipação do período de alfabetização, retirada do Ensino Religioso, entre outros aspectos. Após a revisão do documento, este foi entregue ao CNE, no dia 29 de novembro de 2017, utilizado para subsidiar a elaboração do Parecer e da Resolução.

Sobre sua tramitação no CNE, o Processo Nº 23001.000201/2014-14, incluso no Parecer do CNE 15/2017, referente ao pedido de vistas das conselheiras Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Marcia Ângela da Silva Aguiar, o destaque é dado ao curto espaço de tempo para a análise das contribuições oriundas das audiências e do próprio CNE, bem como dos textos das versões das minutas do Parecer e Resolução. Em relação ao pedido de vista

Assim, ao pedir vista, fomos surpreendidas pela urgência e pela definição intempestiva da Presidência do CNE concedendo apenas uma semana para elaboração de um substitutivo do Processo e da Resolução da semana destinada a apresentação de um novo

⁴⁰ Conforme Capítulo 1º, Art. 1º, do Regimento das audiências públicas, publicado em 1º de junho de 2017.

Parecer, [...] prejudicando a análise de toda documentação. Esse fato não se justifica e traz constrangimentos, uma vez que compete a esse Órgão de Estado tratar adequadamente as políticas públicas de nosso país, sem açodamento. (PEDIDO DE VISTAS, 2017, p. 42)

É oportuno explicitar que o Presidente Michel Temer, ainda como interino, revogou a indicação de 12 membros ao CNE feita por Dilma Rousseff, antecipando a indicação do mandato de novos membros, quais sejam: Maria Helena Guimarães de Castro; Mozart Neves Ramos; Marco Antonio Marques da Silva; Sergio de Almeida Bruni e Robson Maia Lins. Com essa nova composição, a presidência do CNE realiza uma reestruturação em todas as comissões, inclusive na Comissão Bicameral, criada pela Portaria CNE/CP nº11/2014, com o objetivo de “acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...]”. Assim sendo, essa comissão será recomposta três vezes: pela Portaria CNE/CP nº 15/2016, passando a ter como objetivo o “Acompanhamento dos debates sobre a BNCC e a emissão de parecer conclusivo acerca da Proposta a ser recebida pelo CNE”; pela Portaria CNE/CP nº 9/2017, que traz uma nova configuração à Comissão Bicameral, mas não altera seus objetivos; e, por fim, pelo Parecer CNE/CP nº 11/2017, que altera sua composição, passando a ser formada por todos os membros do CNE (AGUIAR, 2018, p. 9).

Nesse contexto pós-golpe, a BNCC foi aprovada “pela celeridade em detrimento de discussão aprofundada, como requer a matéria, e isso ficará registrado como uma afronta a esse Órgão Colegiado, sobretudo se o entendermos como um Órgão de Estado e não de Governo” (AGUIAR, 2018, p. 20). A BNCC, para a educação infantil e o ensino fundamental, foi aprovada com três votos contrários. A Conselheira Márcia Ângela da Silva Aguiar expôs os seguintes motivos

[...]rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação. Declaro ainda, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento – 3ª versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação. (AGUIAR, 2018, p. 21)

Já a conselheira Aurina Oliveira Santana declara

[...] entender que o Ensino Médio deveria integrar a Base Nacional Comum Curricular, e endosso integralmente o pronunciamento da Conselheira Márcia Ângela da Silva Aguiar. (AGUIAR, 2018, p. 21)

E, por fim, a Conselheira Malvina Tania Tuttmann manifesta sua divergência

[...] observando que o CNE deve exercer o papel de órgão de Estado e não de governo, como demonstrou e se manifestou neste momento ao aprovar documentos incompletos. Considero, ainda, que o documento relatado apresenta importantes limitações, entre elas a ruptura da Educação Básica.[...] Concluo, afirmando que lutarei para que o diálogo democrático e republicano aconteça em todos os espaços e recantos do Brasil, inclusive neste colegiado. (AGUIAR, 2018, p. 22)

No contexto descrito, constata-se que a conjuntura política em que se deu a aprovação da BNCC evidenciou as disputas e correlações de forças entre concepções distintas de educação e currículo, bem como a hegemonia da classe detentora do capital, seus intelectuais e os conservadores, que subordinam a educação pública à lógica do mercado.

O documento foi aprovado pelo CNE com modificações, no dia 15 de dezembro de 2017, e esta última versão homologada pelo Ministro da Educação, José Mendonça Filho, no dia 20. Somente em 14 de dezembro de 2018, foi homologado o da BNCC do Ensino Médio.

A base homologada em 20 de dezembro de 2017 traduz, conforme Daniel Cara (2019), à época coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a visão de educação do Governo Michel Temer, orquestrada em uma aliança entre duas correntes ideológicas: os ultraliberais, aqueles que representam os interesses do mercado financeiro, e os ultraconservadores, aqueles que pregam um retorno a uma concepção de família “orientada pelo predomínio do homem sobre a mulher e pela exclusão das identidades de gênero e de orientação sexual que diferem da heterossexualidade”(DANIEL CARA, 2019, p. 86). Para o autor, tais exclusões, que se materializaram na versão final da BNCC, estão em contrapelo ao que determina a Constituição Brasileira no que concerne ao papel das escolas no combate a todas as formas de discriminação, uma vez que a sociedade brasileira apresenta altos índices

de feminicídios e homicídios contra pessoas LGBT optando, ainda assim, o governo “por excluir de um instrumento curricular a necessidade de enfrentamento do machismo, da homofobia, do sexismo e da misoginia nas escolas brasileiras [...] É uma posição mais indigna do que covarde” (DANIEL CARA, 2019, p. 89).

A versão final aprovada, por ter tido poucas alterações no texto, não foi nomeada pelo MEC como uma 4ª versão. Temos esse mesmo entendimento. Entretanto, argumentamos que a desconsideração das contribuições propostas nas audiências públicas e pelas entidades foi proposital, tornando o processo verticalizado e cerceador do debate e da participação, daí a justificativa para não a considerarmos como uma 4ª versão.

5.3 Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: por quê e para quê?

Conforme vimos, o primeiro documento produzido pelo MEC acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e norteador da primeira versão da base não contemplou a educação infantil, tendo em vista as especificidades dessa etapa da educação básica. Além deste, o PNE (2014-2024) também indicava a obrigatoriedade de elaboração de uma base, apenas para o ensino fundamental e médio.

Nesse entendimento, Rita Coelho⁴¹, em entrevista ao Cadernos CENPEC (COELHO, 2014, p. 135), ao ser questionada sobre a adoção de uma BNCC-EI e a adequação da definição, ano a ano, dos direitos de aprendizagem das crianças, responde que esta já se encontra definida nas DCNEI, no art. 9º, além de que, diferentemente do Ensino Fundamental e Médio, que devem ter os direitos e objetivos de aprendizagem aprovados pelo CNE, no tocante à educação infantil, o MEC é o ente responsável por orientar os sistemas, conforme as DCNEI. Ressalta, também, que “neste momento em que nem as diretrizes curriculares são amplamente conhecidas, reconhecidas ou implementadas, é absolutamente inadequado para a educação infantil” (COELHO, 2014, p. 135).

Como já visto na pesquisa desenvolvida supramencionada, ainda há uma distância entre o que propõe as DCNEI e as práticas pedagógicas desenvolvidas em muitas creches e pré-escolas. Concordamos que este é um indicativo da necessidade

⁴¹ Coordenadora Geral da Educação Infantil (COEDI), no MEC, no período de 2007 a 2016.

de uma formação continuada mais consistente acerca dos fundamentos desse documento normativo e de como traduzi-lo nas práticas cotidianas, a exemplo da especialização em Docência na Educação Infantil, e não a construção de outro documento de cunho operativo e prescritivo de objetivos a serem desenvolvidos de forma sequencial, desconsiderando a criança como centro do planejamento curricular e as suas experiências, assim como a reflexividade docente, fundantes no processo de construção curricular. Diante disso, indagamos: O que levou à mudança de posição da COEDI em relação à inclusão da educação infantil na BNCC?

Em outra entrevista realizada por Telma Vitória (UFAL), divulgada na revista “Debates em Educação”, no ano de 2016, a coordenadora Rita Coelho justificou a inserção da educação infantil na BNCC, levando em consideração três dimensões: a conceitual – orientada pela definição de base nacional comum trazida pela DCNEB (2010), que contempla toda a Educação Básica; a legal – endossada pela alteração da LDB/2013, art. 26, o qual determina que também o currículo da educação infantil deve ter uma base nacional comum e, por fim, a política – referindo-se à prioridade dada à definição da Base pela Secretaria de Educação Básica do MEC, no ano de 2014. A partir da explicitação das três dimensões, conclui:

Portanto, se a educação infantil é parte da educação básica, se as concepções de educação infantil e de base nacional comum curricular dialogam, se as crianças da educação infantil têm direito a aprender e a se desenvolver e se o país vai debater, construir e normatizar uma base Nacional Comum Curricular da Educação Básica é indispensável que a área da educação infantil, por meio dos seus gestores, pesquisadores, professores e militantes, participe. (BRASIL, 2016, p. 5)

Ainda que a concepção de currículo comum tenha sido bastante criticada e considerada inadequada ao contexto da educação infantil, a exemplo dos RCNEI, por não atender à especificidade da ação pedagógica desenvolvida com as crianças de 0 a 5 anos, que tem como objetivo o desenvolvimento integral destas, contrário, pois, a uma perspectiva que é norteadada por seleção de conhecimentos ou objetivos a serem desenvolvidos dissociadamente da experiência infantil, mais uma vez, opta-se pela sua normatização.

Para elaborar a versão preliminar referente à educação infantil, foram convidadas as professoras Maria Carmem Barbosa (UFRGS) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USPRP) para compor o comitê constituído por assessores e,

ainda, Sílvia Helena Cruz (UFC) e Paulo Sérgio Fochi (UNISINOS), para o de especialistas. Essa equipe, buscando atender à especificidade da ação pedagógica na educação infantil, organiza o documento de forma distinta das demais etapas da educação básica, tendo como fundamento para sua elaboração as DCNEI. Nessa compreensão, define seis direitos de aprendizagem a serem garantidos às crianças: conviver; brincar; participar; explorar; comunicar e conhecer-se; que serão operacionalizados por meio do arranjo curricular “campos de experiência”, considerada uma “organização curricular adequada a esse momento da educação da criança de até 6 anos, quando certos conhecimentos, trabalhados de modo interativo e lúdico, promovem a apropriação por elas de conteúdos relevantes”, os quais são assim nomeados: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cabe destacar que não é proposta uma sequenciação de faixa etária em relação aos objetivos de aprendizagem (BRASIL, 2015a, p. 21). Após a divulgação da referida versão, vários pesquisadores e entidades se posicionaram em relação ao documento.

Contrapondo-se à adoção de uma base comum para a educação infantil, Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016, p. 15) advertem sobre as forças políticas e econômicas que têm empreendido esforços para veicular a concepção privatista, que enaltece a perspectiva de um rol de objetivos de aprendizagem a serem ensinados, visto que, a partir deles, serão constituídos cursos específicos e a produção de materiais didáticos, ressaltando-se que os adjetivos comum e universal pressupõem a homogeneidade e a diversidade, pois “a diferença não se encapsula”.

Em defesa ao documento em construção da BNCC-EI, Barbosa e Campos (2015) explicitam que foi elaborado, à luz das DCNEI, documento que teve, na sua construção, uma grande participação de pesquisadores e sociedade civil e que pode constituir-se em uma orientação mais detalhada para que os docentes desenvolvam práticas educativas, que considerem as especificidades das crianças pequenas e os seus direitos.

Um movimento social que, desde 1999, vem atuando em defesa do fortalecimento da educação infantil – o MIEIB, teve participação efetiva nas discussões sobre a BNCC-EI em muitos estados brasileiros por meio dos representantes de fóruns estaduais, uma vez que muitos dos seus militantes eram favoráveis a sua elaboração, ainda que também houvesse, no interior do movimento,

posições contrárias, justificadas pelo “apelo de forte privatização e reformismo educacional que o país e o mundo se encontrava” (MAUDONNET, 2019, p. 180).

O posicionamento favorável à inclusão da educação infantil na BNCC, por parte dos movimentos sociais e sindicatos do magistério, foi considerado um equívoco por Arelaro (2017), ainda que ressaltado o compromisso dos elaboradores em serem fiéis ao que propõem as DCNEI.

Concordamos que, na conjuntura de crise política e econômica em que foi gestada a BNCC, na qual havia a disputa por projetos distintos entre, de um lado, a grande maioria de pesquisadores/as, professores/as da educação básica, entidades representativas da sociedade civil participantes do processo de elaboração, que defendiam uma educação pública socialmente referendada e ancorada nos princípios postos nas DCNEI e, de outro, aqueles que propunham uma educação pública pautada no modelo gerencial, com ênfase na padronização de conteúdos e na regulação da aprendizagem mediante as avaliações em larga escala, representados pelos grupos empresariais e com apoio de parte da CONSED e UNDIME, havia um grande risco de que esses últimos impusessem a concepção norteadora do referido documento normativo.

No portal da base, foram recebidas 376.391 (trezentos e setenta e seis mil e trezentos e noventa e uma) contribuições à versão preliminar, parte referente à educação infantil, e, ainda, foram solicitados 8 (oito) pareceres de leitores críticos, 4 (quatro) de pesquisadores individuais e 4 (quatro) de instituições. Estas contribuições e pareceres foram sistematizados⁴² pela Universidade de Brasília (UNB), com o apoio da Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC –RJ). A participação se efetivava por meio de uma avaliação restrita ao conteúdo proposto, mediante exclusão, substituição ou ampliação.

Sobre essa questão, Rocha (2019, p. 17-18.) conclui “que os canais para a participação da sociedade em geral na formulação da BNCC foram configurados de forma burocratizada, que por sua vez, intencionou manter o controle da discussão e, sobretudo, das tomadas de decisões”. Ao analisar os dados da consulta pública com base nas informações coletadas no referido portal, Triches e Ananda (2018)

⁴² No dia 15 de fevereiro de 2016, foi divulgado no site o texto “Notas sobre o tratamento e a publicação dos dados e das contribuições ao documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>, acesso em 22 fev. 2020. A análise dos pareceres e contribuições será realizada na próxima seção

constatarem que apenas 3,07% das contribuições eram referentes à educação infantil, o que demonstrou uma ínfima representatividade no tocante à participação. Pelo exposto, a construção democrática tão propagandeada nas mídias, numa análise mais criteriosa dos dados, é falaciosa.

Conforme relatório⁴³ referente à consulta pública, na etapa da educação infantil, foram solicitadas revisões acerca dos seguintes pontos: diferenciar o trabalho com os bebês do das crianças pequenas e explicitar como se dá articulação no tocante à leitura e escrita com os anos iniciais do ensino fundamental. O Movimento pela Base também fez uma leitura crítica do documento preliminar, destacando os seguintes pontos em relação à educação infantil:

O documento atribui pouca ênfase a intencionalidade educativa e acaba deixando muito genérica a compreensão de quais são efetivamente as aprendizagens presentes em cada um dos objetivos formulados. Somada a essa preocupação, a ausência de intencionalidades e orientações educativas específicas para as faixas etárias de 0 a 3 anos e de 3 a 5 anos também não contribui para a atuação do professor em vistas a promoção do desenvolvimento e das aprendizagens almejadas. Por fim, destaca-se a importância de incorporar elementos do desenvolvimento da linguagem oral e escrita desde a Educação Infantil, criando as bases para o trabalho de alfabetização no ensino fundamental – além de iniciar também a abordagem de elementos de outras áreas do conhecimento: científico, matemático, conhecimento de mundo. (MBNC, 2015, online)

Constata-se, pois, a divergência entre a concepção de educação infantil que orienta a versão preliminar – que é a de não fragmentar essa etapa e de pensar a criança na sua integralidade, considerando a importância de que a ação pedagógica garanta à criança o direito a conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se, direitos esses imprescindíveis para que se conquistem novas aprendizagens e se desenvolva –, daquela perseguida pelo MBNC, que visa à sistematização de atividades didático-pedagógicas, na perspectiva de antecipar conteúdos do Ensino Fundamental.

A segunda versão teve uma ampliação significativa no seu conteúdo e estruturou-se em torno dos seguintes tópicos: introdução; a relação da BNCC com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil; currículo na educação infantil; direitos de aprendizagem e desenvolvimento; campos de experiências; objetivos de

⁴³ No dia 26/09/2015 foi publicizado no portal da base o relatório intitulado “Encaminhamentos para revisão do documento preliminar da BNCC: proposições a partir dos dados de consulta pública”.

aprendizagem e desenvolvimento; campos de experiências, direitos e objetivos de aprendizagem. Pudemos constatar que, nos três primeiros tópicos, foram contemplados princípios e concepções considerados basilares na área, referendados nos documentos legais e, sobretudo, nas DCNEI, a saber: a criança sujeito histórico e de direitos, a indissociabilidade do cuidar e do educar, as interações e brincadeiras como norteadoras da ação pedagógica, a constituição de subjetividades infantis e a importância de cultivar uma visão plural e o respeito às diferenças, a criança como centro do planejamento curricular. Em relação aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, houve pequenas mudanças no texto escrito e a substituição do termo comunicar por expressar. Já os objetivos de aprendizagem foram subdivididos da seguinte forma: 1 – bebês (0 a 1 ano e 6 meses), 2 – crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e 3 – crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 2 meses) (BRASIL, 2016a).

Nos 27 Seminários realizados para avaliação da segunda versão, foram apresentadas, conforme relatório consolidado pelo CONSED e UNDIME, os seguintes posicionamentos e sugestões para a etapa da educação infantil: preocupação com a identidade dessa etapa, contrária ao modelo de escolarização; preocupação com a futura implementação de uma avaliação “classificatória”, tendo em vista os objetivos de aprendizagem; em relação à oralidade e à escrita, observou-se a ausência de objetivos na versão anterior, ressaltando-se o desenvolvimento da consciência fonológica e a inclusão do letramento na educação infantil com maior ênfase em todos os campos de experiências, além da falta de objetivos que desenvolvam um comportamento leitor – embora alguns estados tenham se posicionado de forma favorável à manutenção da apropriação da leitura e da escrita como função social; propositura de objetivos relacionados às aprendizagens relacionadas ao sistema de numeração, à ordenação e à classificação; preocupação com a formação de professores e, a mais controversa, a subdivisão da educação infantil em grupos etários, pois havia um grande percentual de estados favoráveis e contrários a esse formato de organização.

A CONSED e a UNDIME se posicionaram conjuntamente sobre o documento e consideraram que houve avanços da primeira para a segunda versão, entretanto, sugeriram a inclusão dos seguintes pontos: explicitação do brincar como atividade espontânea da criança e, também, do papel do professor na mediação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento; necessidade de que seja dada maior ênfase às

práticas de leitura, por meio do contato com a literatura infantil; contemplem-se experiências matemáticas relacionadas ao sistema de numeração, embora sem a necessidade de formalização; indicação de que o texto seja mais conciso, evitando redundâncias e repetições (BRASIL, 2016a).

Na análise das sugestões propostas na primeira e na segunda versão da BNCC-EI, preocupam-nos os destaques dados aos objetivos de leitura, escrita e da matemática, pois este é um indício de como a função escolarizante e preparatória para o ensino fundamental ainda orienta a ação pedagógica, contrapondo-se, assim, às pesquisas, concepções teóricas e documentos legais, que reiteram a importância de promover uma educação integral para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Como vimos na seção anterior, houve uma mudança de rumo após o afastamento da presidenta Dilma Rousseff com a destituição da equipe que vinha elaborando a BNCC-EI. Nesse contexto, a terceira versão trará mudanças para essa etapa da educação básica. Destaca-se que as competências gerais passam a nortear os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, havendo uma substituição do campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” para “oralidade e escrita” e dos objetivos de aprendizagem, que passaram a primar por uma gradação de habilidades nas três faixas etárias propostas, devendo ser apropriadas, progressivamente, até o término dessa etapa.

Em vista disso, essa versão foi bastante criticada pelas entidades e movimentos da sociedade civil que participaram massivamente das audiências públicas coordenadas pelo CNE, apresentando críticas e sugestões à terceira versão e enviando, por escrito, tais posicionamentos para o referido órgão colegiado.

No Boletim Informativo de junho de 2017, especialmente na seção “A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: a atuação do MIEIB”, a entidade contextualiza como se deu sua participação ao longo do processo de consulta e elaboração das duas primeiras versões, apresentando os encaminhamentos realizados nas plenárias dos encontros nacionais de 2015 (Fortaleza/CE) e 2016 (Curitiba/PR) em relação a BNCC-EI:

Orientar os municípios para que os currículos que orientam as práticas pedagógicas da Educação Infantil e que são documentos norteadores para os planejamentos, registros e avaliações da primeira etapa da Educação Básica, respeitem as especificidades da educação infantil já previstas nos documentos normativos e orientadores, tais como o documento Nossa Creche Respeita

Crianças (1994/2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). (MIEIB, 2015)

Defesa da proposta de BNCC-EI construída a partir do processo democrático que permitiu um amplo debate sobre o currículo na educação infantil – assim como da continuidade daqueles/as que participaram ativamente nesse processo como interlocutores/as privilegiados/as. Reafirmamos que a sua aprovação deve ser realizada no âmbito do CNE, a partir da competência que lhe é conferida e não pelo Congresso Nacional. (MIEIB, 2016)

Quanto à terceira versão, posiciona-se contrário às mudanças propostas pela sua lógica instrumental, pautada em concepções restritas de cognição. A partir de então, o MIEIB, por intermédio dos representantes dos fóruns estaduais, passa a mobilizar ações de resistência e enfrentamento ao denunciar a conjuntura de aprovação do documento e as mudanças propostas que estão em desacordo com o que propõem as DCNEI.

Em relação à terceira versão, o GT07 (Educação das crianças de 0 a 6 anos) fez duas ressalvas: a primeira, ao procedimento metodológico proposto pelo MEC, que atribuiu a especialistas o processo de elaboração, desconsiderando as contribuições advindas da sociedade; a segunda, às alterações propostas, destacando-se o enxugamento da parte introdutória, o que significou um reducionismo conceitual, haja vista desvincular os documentos aos princípios expressos nas DCNEI, “intensificando a padronização e uniformidade, de modo a criar condições homogeneizadoras, propícios às testagens em larga escala e às expectativas do mercado voltado aos produtos educacionais”, induzindo à instrumentalização dos campos de experiências com disciplinas ou áreas de conhecimento (ANPED, 2017, p. 11). Já a ANFOPE (2017), critica o empobrecimento das concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem, assim como a perspectiva de preparar e escolarizar as crianças para o ingresso no ensino fundamental e, ainda, o FORUNDIR (2017) evidencia que a concepção de múltiplas linguagens é minimizada, ganhando centralidade o campo da oralidade e da escrita, “comprometendo a articulação com as proposições das DCNEI e colocando em risco as aprendizagens a partir das vivências, das experiências, da brincadeira e das interações interpessoais estabelecidas pela criança” (FORUNDIR, 2017).

Como vimos, o CNE aprovou a terceira versão com poucas alterações, especificamente na educação infantil, havendo uma retomada na parte introdutória do princípio da educação e do cuidado no processo educativo e, ainda, do título do campo

de experiência proposto na segunda versão “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, ainda que os objetivos não tenham sido alterados.

Barbosa e Oliveira (2018, p. 6) explicitam que, desde a segunda versão, a concepção norteadora do referido campo é de estreita relação entre linguagem oral, escrita e os processos de pensamento e imaginação, divergindo, dessa forma, do que estava proposto na terceira versão “que acentuava uma aprendizagem mais ligada à alfabetização propriamente dita, em um campo que tinha um olhar mais disciplinar”.

Diante do exposto, vimos que o processo de elaboração da BNCC-EI teve pouca participação dos docentes e, na versão final, prevaleceu a lógica prescritiva dos objetivos de aprendizagem, desconsiderando as concepções que orientaram o documento nas duas primeiras versões. As análises dessas concepções serão apresentadas no próximo capítulo.

5.4 A reestruturação curricular em Estados e Municípios e o papel indutor do Comitê Gestor de Implementação da Base Nacional Comum Curricular

Antes de apresentar como se deu o processo de elaboração da Proposta Curricular do Estado da Paraíba, consideramos importante contextualizar como foi arquitetada a implementação desse documento em âmbito nacional.

A implementação da BNCC começou a ser discutida em uma reunião realizada em Brasília, no dia 17 de julho de 2017, com representantes do MEC, do MBNC e coordenadores estaduais da UNDIME e do CONSED, quando ainda a terceira versão estava sendo avaliada nas audiências públicas regionais promovidas pelo CNE. Esse encontro teve por objetivo analisar a proposta do Guia de Implementação da Base, que vinha sendo elaborado pelo MEC, CONSED, UNDIME, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos estaduais de Educação (FNCEE). O Guia foi lançado no dia 29 de agosto, em uma videoconferência do Conviva Educação, do qual participaram Teresa Pontual, Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/ MEC); João Paulo Cossi Fernandes, representante do MBNC; Teresa Perez, representante da Comunidade Educativa Cedac; Alessio Costa Lima, presidente da UNDIME; e Nilce Rosa Costa, secretária executiva do CONSED.

Cabe destacar que outras instituições públicas como universidades, entidades representativas da área da educação como ANPED, ANFOPE, ANPAE e movimentos

da sociedade civil foram excluídos da discussão do processo de reorientação curricular nas esferas estadual, municipal e no distrito federal.

O Guia de Implementação apresenta todos os passos a serem seguidos para que se promova a reestruturação curricular, bem como os materiais de apoio que subsidiam sua efetivação. Nesse sentido, indagamos: Será que estados e municípios tiveram autonomia para construir o seu percurso de reorientação curricular? Ou teriam que seguir os passos contidos no referido Guia?

A implementação do documento também é abordada na versão final da BNCC, no item “Base Nacional Comum e regime de colaboração”, indicando que as redes de ensino públicas e privadas deverão

[...]construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano de ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2017, p. 20)

A Resolução CNE/CP Nº 02, de 22 de dezembro de 2017, que institui a BNCC, no capítulo V – Das Disposições Finais e Transitórias, orienta como deve acontecer a sua implantação, nos seguintes artigos:

Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC.

Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.

Art. 16. Em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação.

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017. (BRASIL, 2017, p. 11)

Em virtude do exposto, fica claro que, ao instituir uma BNCC, objetivou-se tanto o controle do que será ensinado quanto a mensuração desse por meio das avaliações em larga escala, promovendo-se, assim, a classificação de alunos e professores. Além de que, tendo em vista a promoção de uma formação tecnicista referendada na

lógica das competências, pretende-se que os cursos de Pedagogia e as diversas licenciaturas adequem seus currículos ao referido documento.

Esse quadro, por sua vez, nos leva a revisitar as orientações de Bobbit, que atribuiu às instituições educacionais o papel de “especificar rigorosamente os resultados que buscava alcançar, bem como precisar os métodos e os mecanismos de mensuração com vistas a saber se os resultados propostos estariam sendo atingidos” (SILVA, 2002, p. 23) inspirado no modelo industrial. Nessa lógica atual, igualmente, as habilidades e competências passam a ser requeridas pelo seu alinhamento às demandas do mercado, fornecendo as matrizes de referência para orientar as avaliações nacionais.

Ao nosso ver, a urgência na implementação da BNCC demonstra tanto a contestação, por diversas entidades, de que a legitimidade da proposta curricular nacional vem sendo objetada, inclusive, no Pedido de Vistas solicitado pelas três conselheiras do CNE, quanto a importância a ela atribuída pelos reformadores empresariais, dada a exigência de alinhamento com as políticas de avaliação (Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica – SAEB), de formação de professores e de adequação de material didático (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD).

Nesse sentido, ainda em março, o MEC estabeleceu, mediante a Portaria Nº 268, de 22 de março de 2018, o Comitê Nacional de Implementação da BNCC, formado por membros titulares do MEC, CONSED e UNDIME, para acompanhar e orientar todo o processo de implementação nas esferas federal, estadual e municipal. E, já no mês seguinte, a Portaria Nº 331, de 5 de abril de 2018, do MEC, institui o ProBNCC, que em seu Capítulo I, art, 1º, determina:

Art, 1º Fica instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, com vistas a apoiar a Unidade de Federação – UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação – SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios. (BRASIL, 2018b, p. 10)

A referida portaria prevê o apoio financeiro aos entes federados, a formação das equipes técnicas de currículo e gestão e a oferta de assistência técnica (plataforma digital para a construção e revisão dos currículos; disponibilização de um

Analista de Gestão para atuar junto à equipe técnica de currículo e gestão do Programa e fornecer materiais de orientação técnico-pedagógica).

5.4.1 Construção da Proposta Curricular da Paraíba para a Educação Infantil: por quê e para quê?

Inicialmente, consideramos pertinente caracterizar, brevemente, as condições de oferta da educação infantil no estado da Paraíba e os principais entraves postos para a garantia de um atendimento de qualidade, considerando o diagnóstico do Plano Estadual de Educação – PEE (2014-2025). Em seguida, faremos a análise do processo de elaboração da Proposta Curricular da Paraíba, referendada na pesquisa documental e nas entrevistas semiestruturadas realizadas com integrantes desse processo.

O PEE (2015-2025), alinhado com as orientações do PNE (2014-2024), foi instituído pela Lei Nº 10.488 de 23 de junho de 2015, no governo de Ricardo Coutinho, a partir de um diagnóstico ratificado no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que verificou que, no ano de 2014, especificamente em relação à EI, o estado da Paraíba contabilizava 401.108 crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, destas 223.595 encontravam-se na faixa etária entre 0 a 3 anos e 117.099, entre 4 e 5 anos. Desse contingente, somente 21,4% frequentavam a creche e 86,2% a pré-escola. Com base nos dados e avanços da legislação nacional, o referido plano estabeleceu, na meta 1, o compromisso em universalizar a pré-escola (4 e 5 anos) até 2016 e, no tocante a creche (0 a 3 anos), ampliar gradualmente o atendimento visando atingir um percentual de 60% até o final de vigência do plano. Para tanto, foram enumeradas 18 estratégias a serem concretizadas no decênio, entre elas destacamos oito que estão relacionadas à organização pedagógica das creches e pré-escolas:

1.5.Promover a avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir à infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.7.Garantir, por meio dos entes legalmente competentes, a permanência de profissionais do magistério, legalmente habilitados à docência nesta etapa, para educar e cuidar das crianças de forma indissociável, conjunta e colaborativa no ambiente educacional de 0a 5 anos de idade;

1.9. Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas, ciganas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades;

1.10. Apoiar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar na educação infantil aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

1.12. Respeitar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, para o atendimento da criança de 0 a 5 anos em estabelecimentos que atendam aos Parâmetros Nacionais de Qualidade e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno (a) de 6 anos de idade no ensino fundamental;

1.15. Promover, por meio dos entes legalmente competentes, espaços lúdicos de interatividade nas unidades de educação infantil, considerando a diversidade étnica e sociocultural;

1.16. Fomentar a elaboração, a adequação e a avaliação, a partir da vigência deste PEE, das Propostas Pedagógicas da Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009);

1.17. Estimular que o calendário escolar para a educação infantil contemple o efetivo exercício da hora de trabalho pedagógico e o planejamento pedagógico quinzenal nas instituições de educação infantil; [...]. (PARAÍBA, 2015, p. 22-23)

É possível afirmar que o plano, em coerência com o arcabouço legal da área e com as DCNEI, reafirma a necessidade de uma avaliação focada nas condições ofertadas pelas instituições de EI, da importância do professor ser habilitado para atuar de forma indissociável na educação e cuidado das crianças, da garantia do atendimento às crianças com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, do atendimento às especificidades das comunidades rurais, indígenas, ciganas e quilombolas, considerando o redimensionamento da distribuição territorial de oferta, do respeito às especificidades da EI ao acolher as orientações advindas nos PNQEI e nas DCNEI, na importância dos espaços geradores de ludicidade, na elaboração das propostas pedagógicas pelas instituições e a garantia de que, no calendário escolar, estejam contemplados dias para a realização do planejamento pedagógico. Tais estratégias evidenciam a centralidade das instituições no processo de construção de sua proposta pedagógica/curricular e

da importância da profissionalização do docente para a garantia de uma educação infantil que tenha, como fundamento, a indissociabilidade da educação e do cuidado.

Ainda que o MEC tenha iniciado a discussão da BNCC desde 2013, o PPE não contempla, na meta 1, nenhuma estratégia que oriente a elaboração de um currículo mínimo no âmbito estadual, deixando, a cargo das instituições, a elaboração das propostas pedagógicas, conforme orientação das DCNEI.

Outro documento que consideramos pertinente analisar é o “Resumo Técnico do Estado da Paraíba: Censo da Educação Básica Estadual 2019”, produzido pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apresenta, entre outros dados, a disponibilidade de recursos de infraestrutura nas instituições de educação infantil, conforme tabela a seguir:

Quadro 08 – Recursos de infraestrutura nas instituições municipais de Educação Infantil do estado da Paraíba

Recursos de infraestrutura	Percentual (%)
Biblioteca	25,8
Brinquedo para a educação infantil	45,0
Jogos educativos	74,6
Materiais para atividades artísticas	17,0
Banheiro para a educação infantil	28,6
Algum recurso de acessibilidade ⁴⁴	55,4
Área verde	14,2
Parque infantil	12,5
Pátio (coberto ou descoberto)	55,0

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do INEP (2019)

Quando consideramos os dados acima, é possível ter uma percepção das condições de funcionamento das instituições de educação infantil da Rede Municipal do estado da Paraíba e o quanto ainda estamos distantes de efetivar um atendimento que promova o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Coadunamo-nos com Forneiro (1998) segundo o qual a dimensão física do espaço (condições de infraestrutura, mobiliário, materiais etc.) constitui-se de um elemento curricular importante que tanto potencializa quanto interfere nas interações, brincadeiras, experiências infantis e vivências pedagógicas.

⁴⁴ Conforme o censo (INEP, 2019), um dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas (corrimão, elevador, pisos táteis, vão livre, rampas, salas acessíveis, sinalização sonora, tátil ou visual) foram apontados como existentes nas instituições.

Frente ao exposto, vemos que o documento do PEE e os dados apresentados pelo INEP mostram a necessidade de que a sociedade paraibana se organize e atue no sentido de exigir o cumprimento do que está posto nos documentos nacionais, estaduais e municipais, buscando avançar na oferta dessa etapa da educação básica e na melhoria da qualidade do atendimento ofertado às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Ademais, sabemos que as políticas educacionais gestadas nas últimas três décadas têm forte influência das organizações financeiras internacionais e objetivam adequar as instituições escolares à lógica do mercado. Nesse sentido, o que deve ser ensinado desde a EI, em cada instituição do país, precisa ser regulado. Assim, não satisfaz apenas construir uma BNCC para orientar os direitos e objetivos de aprendizagem, mas também a parte diversificada precisa ser direcionada e deve seguir as etapas e os tempos previstos por aqueles que assumiram a hegemonia do processo, notadamente o MEC, a UNDIME, o CONSED, o MTPE e o MBNC.

Cabe destacar que, no Estado da Paraíba, a Portaria 248, do dia 21 de fevereiro de 2018, emitida pela Secretaria de Estado da Educação, instituiu a Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular⁴⁵ – BNCC, de caráter consultivo, que orientará sua implementação e definirá as diretrizes para o processo de elaboração e reelaboração da Proposta Curricular da Educação Básica no Estado da Paraíba, nas etapas da educação infantil e ensino fundamental. Além desse, foi constituído o Comitê Executivo de Restruturação Curricular, de caráter deliberativo que, conforme art. 7º, assume as seguintes competências:

- I – Discutir e contribuir com ações para a implementação da BNCC.
- II – Definir estratégias para o Plano de Governança, a partir do regime de colaboração.

⁴⁵ A comissão estadual era composta por seis representantes: Aléssio Trindade de Barros (Secretário de Estado da Educação da Paraíba), Iolanda Barbosa da Silva (Presidente UNDIME/Paraíba), Carlos Enrique Ruiz Ferreira (Presidente do Conselho Estadual de Educação), Paulo Tavares da Silva (Presidente do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba/SINTEP), Odésio de Souza Medeiros (Presidente do Sindicato das Escolas Particulares da Paraíba) e Rita de Cássia Cavalcante Porto (Representante do Fórum Estadual da Educação). Já o comitê executivo era formado por sete representantes: Roziane Marinho Ribeiro (Coordenador Estadual de Currículo – CONSED), Uilma Mendes Medeiros (Articuladora de Regime de Colaboração/UNDIME), Rilma Suely de Souza Melo (Coordenadora Estadual de Currículo/UNDIME), Verônica de Souza Fragoso (Assessoria Pedagógica da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica – SEE/SEGEP/PB), Marta de Medeiros Correia (Gerente Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental – GEEIF/SEE/PB), Iara de Oliveira Barros Araújo (Coordenadora do PAR Estadual) e Robson Rubenilson dos Santos Ferreira (Representante do Conselho Estadual de Educação – CEE). Importante ressaltar, que a Professora Rita de Cássia Cavalcanti Porto nos informou que não aceitou o convite para participar da comissão.

III – Propor diretrizes pedagógicas e operacionais para a revisão/elaboração e implementação da Proposta Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

IV – Organizar o Plano de Trabalho e estabelecer cronograma de execução.

V – Indicar especialistas para desenvolver estudos, leituras críticas e elaborar a redação da Proposta Curricular referente a cada etapa.

VI – Coordenar o processo de logística e discussão nas regionais e municípios.

VII – Estabelecer orientações para a implantação gradativa da Proposta Curricular nas redes de ensino municipais, estadual e privadas. (PARAÍBA, 2018a, p. 6)

Chamou-nos a atenção que a Comissão Estadual de Implementação da BNCC e o Comitê Executivo de Restruturação Curricular tenham sido instituídos antes da criação do Comitê Nacional de Implementação da BNCC e do ProBNCC. Sobre essa questão, uma das entrevistadas (S1) explicou que a orientação do MEC era que os estados já comesçassem a organizar suas comissões. Além disso, pudemos verificar que o CONSED e a UNDIME da Paraíba se posicionaram favoráveis à construção da BNCC. No ano de 2015, Iolanda Barbosa, Secretaria de Educação do município de Campina Grande e presidente da UNDIME/PB, em vídeo⁴⁶ divulgado nacionalmente, assim se posicionou: “A BNC é uma oportunidade que nós temos na construção de um sistema nacional de educação que passa pelos estados e pelos municípios de estruturarmos as garantias dos direitos de aprendizagem”.

Na análise realizada por Cássio (2019, p. 25), a CONSED e a UNDIME “contam com o apoio institucional de diversas instituições e fundações privadas”, e por sua vez “algumas dessas organizações contam com ex-secretários de educação e de ministérios em seus quadros, convertidos a operadores políticos dos reformadores empresariais junto aos atuais secretários de educação de estados e municípios” (CÁSSIO, 2019, p. 25).

Em conformidade com a Resolução CNE/CP nº. 2/201, o artigo 5, inciso §2º, determina que “A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada” (BRASIL, 2017), reafirmada na Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, no artigo 1º (BRASIL, 2018), e, também, na Portaria nº 248, do dia 21 de fevereiro de 2018, artigo 7º (PARAÍBA,

⁴⁶ O vídeo encontra-se no seguinte endereço eletrônico:
<https://www.youtube.com/watch?v=pyj3b2HbKQg>

2018). Assim, o processo de reestruturação curricular deve se efetivar por intermédio de um pacto de colaboração entre Estados e Municípios.

Nessa perspectiva, tais documentos evidenciam que o fortalecimento da colaboração entre os entes que compõem a federação é basilar para a elaboração e implementação de propostas, dos estados e municípios, alinhadas à BNCC. Interessa, então, entender como se deu o pacto de adesão para a elaboração da proposta Curricular do estado da Paraíba. Dessa forma, indagamos as entrevistadas acerca da sua importância e as estratégias utilizadas para fomentar a adesão e participação dos municípios nesse processo. Foram dadas as seguintes respostas:

S1 – Em relação à Proposta do Estado, sua elaboração por intermédio de um regime de colaboração justifica-se, pois, muitos municípios não tem equipes técnicas formadas e não dispõem de uma proposta estruturada. Desse modo, esse processo de construção coletiva é fundamental, pois a partir de então passa a ter uma orientação curricular. Também os municípios que desejarem teriam autonomia para construção de suas propostas. Aconteceu um encontro presencial com os representantes dos municípios para apresentação da proposta de adesão ao regime de colaboração. Havia uma articuladora que mantinha os municípios informados de todas as ações que estavam sendo desenvolvidas via e-mail, boletins, ligações telefônicas.

De fato, muitos municípios paraibanos ainda precisam de apoio técnico e financeiro para construir sua proposta curricular, enquanto outros teriam objetivamente condições para realizá-la. Pela leitura atenta que fizemos do Guia de Implementação da BNCC, observamos que a estrutura de governança proposta se materializa pela condução do processo pelo comitê de implementação (MEC, UNDIME e CONSED), a participação dos Conselhos, já que estes são os responsáveis pela aprovação da proposta (CNE, FNCEE, UNCME) e a articulação com a sociedade civil, representada pelo MBNC, a qual é constituída por grupos do setor privado, que atuará no aporte técnico. Consideramos que esta última tem um papel central, visto que o referido Guia e os demais materiais orientadores para a reestruturação curricular tiveram o apoio ou foram produzidos pela referida organização, que vem consolidando a hegemonia de seu projeto de educação, pautado na racionalidade técnica e nos princípios da responsabilização, meritocracia e privatização (FREITAS, 2012).

Duas das entrevistadas destacaram o papel central que a Fundação Lemann teve ao longo do processo de construção da Proposta da Paraíba. Vejamos as suas considerações:

S2 – Então, era muito claro que a Lemann estava lá, mas era muito claro que a Lemann nunca deixou de estar. Na época de Dilma, por exemplo, a Lemann estava e sempre esteve. Então, assim, ninguém tinha ingenuidade que aquilo começou naquele momento, a gente sabe. [...] Temer estava em um governo de transição e até de recurso mesmo. A Lemann entrou com tudo, encontrou um caminho muito fértil, assim, eu não posso te falar como era as negociações antes, né, eu não posso te falar como campo de estudo mesmo por que seria leviano, mas certamente se ela sempre esteve lá, ela esteve na tensão e não só lá no MEC, né. Mas os empresários nunca saíram do congresso nacional, por exemplo, era uma coisa que ouvia muitas vezes de vários colegas lá em Brasília é que, assim, a gente precisava ter uma atuação mais de dentro da câmara, dentro da Câmara dos Deputados, no Senado. Por que os empresários nunca deixaram de estar.

S3 – E aí, a gente via o movimento da Lemann, por exemplo, lá dentro o tempo todo. No final, os últimos encontros que nós tivemos foram totalmente guiados pela Lemann, pelo movimento, entendeu?

Desde a década de 1990, sobretudo a partir da criação do MTPE, no ano de 2006, há no Brasil uma maior influência dos setores vinculados ao mercado nas políticas educacionais. Esse movimento, ao longo das últimas três décadas, ampliou seus espaços de atuação (gestão educacional, sistemas apostilados, kits tecnológicos, cursos a distância para gestores e professores, entre outras ações) por meio de convênios e parcerias junto ao governo federal, estadual e municipal (ADRIÃO, PERONI, 2009; PERONI, 2016). No processo de elaboração da BNCC e na reestruturação das propostas curriculares subnacionais, praticamente os mesmos agentes públicos e privados conformaram o MBNC, possuindo a Fundação Lemann um papel central na sua organização, “influenciando de muitas formas a condução do trabalho, como recursos materiais, produção de conhecimento, poder de mídia e redes” (CAETANO, 2020, p. 36).

Com efeito, nos governos populares de Lula e Dilma tais movimentos estiveram presentes disputando com outros atores as políticas educacionais, destacando-se, entre elas, as curriculares, que, desde o governo FHC, orientadas pelo modelo gerencial cuja premissa é traduzir no âmbito da educação à lógica do mercado, sob a

direção dos organismos internacionais, vêm redefinindo o que deve ser ensinado em cada escola do país.

Nessa direção, Aguiar e Tuttmann (2020, p. 88) demonstram, em suas análises, que as propostas curriculares, a exemplo dos PCN, “continuaram sendo disseminadas e ampliadas em outros espaços, sobretudo em instituições e organizações da sociedade civil, posteriormente aglutinadas no Todos pela Educação e Movimento pela Base”. Explicitam, ainda que, nos governos de Lula e Dilma foram feitas várias coalizões com atores que atuaram no governo FHC, tendo estes buscado validar o ideário que norteava a política curricular implementada na década de 1990 ao permanecer no MEC, no CNE e em várias instâncias governamentais e da sociedade civil. Com a destituição da Presidenta Dilma, os discursos dos referidos atores ganham hegemonia e estes passam a dominar o jogo político no processo de elaboração da BNCC. São os reformadores empresariais, termo cunhado por Freitas (2012, p. 380) para designar a “coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores”.

O programa de implementação na Paraíba⁴⁷ teve início no dia 26/03/2018, tendo sido constituída uma comissão de especialistas para construir o documento, formada por três coordenadores de etapa (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental – anos finais) e vinte e dois redatores. Sendo os redatores responsáveis pela elaboração da versão preliminar, sob a orientação dos coordenadores. Conforme uma das entrevistadas (S1), foram convidados professores de universidades para coordenar o processo, possuindo eles o domínio teórico-metodológico e professores com experiência de sala de aula para redatores.

Temos a clareza de que o papel assumido pelos coordenadores, além de teórico-metodológico é político, assim como dos redatores, uma vez que toda proposta curricular não é neutra, mas implicada por relações de poder. Nesse contexto, indagamos: Será que quando todas as etapas do processo de elaboração já forem planejadas e detalhadas no Guia de Implementação, haverá espaço e tempo para uma reflexão e participação efetiva da comunidade paraibana e, sobretudo, dos/as professores/as nesse processo?

As entrevistadas (S2, S3, S4 e S5) relatam que foram convidadas pela UNDIME para participar do processo de reestruturação curricular e uma delas evidencia que já

⁴⁷ O resumo das informações acerca da construção documento curricular da Paraíba encontra-se disponível no <https://sites.google.com/see.pb.gov.br/probnccpb>

vinha acompanhando as discussões em torno da base e que consultou seus pares acerca do referido convite e que estes consideravam importante sua participação, conquanto tivesse a garantia da autonomia ao longo do processo. E esta foi uma das condições para aceitar o convite, uma vez que tinha o compromisso de defender as concepções acordadas na área, ainda que tivessem clareza dos seus riscos. Vejamos sua fala:

S2 – [...] em 2017 foi a homologação, em 2018 eu recebi a proposta, o convite, né? pela presidente da UNDIME- PB, [...]. Eu precisava dar uma resposta meio rápida, e eu consultei alguns colegas tanto de Campina Grande como de outras partes do Brasil que vinham fazendo essa discussão também. Porque eu entendia que não era uma decisão pessoal e sabia dos riscos. Era 2018, a gente já estava no contexto do governo Temer, do que isso poderia significar em termos de autonomia ou do ponto de vista mesmo das relações políticas. E aí a partir dessa conversa com algumas pessoas, acho que três ou quatro, em pouco tempo, todas dizendo “Olha acho que é importante, sobretudo, se você tiver autonomia para poder trabalhar”. E essa foi uma das condições de retorno para dar a resposta que eu coloquei para presidente, né, que assim, a gente precisaria trabalhar no sentido de defender a concepção que eu vinha acompanhando, inclusive, desde 2015, quando o processo foi deflagrado. [...] Acho que é importante sempre fazer isso, eu entro nessa história não como um convite aparece naquele momento, aparece sim, mas eu vinha acompanhando essa discussão antes. A condição, né, era que a gente pudesse construir algo que salvaguardasse a concepção ou o que estava consensuado na área naquele momento.

Considerando que o documento da BNCC tem caráter normativo, devendo ser contemplado nas propostas estaduais, observa-se, desde então, que tal condição já traz limites às decisões de coordenadores e redatores. Outros fatores como o tempo de produção, orçamento, etapas pré-definidas do processo, consultores vinculados ao MEC e outros, em maior ou menor proporção, também interferem na autonomia do processo de reestruturação curricular. Além do mais, reiteramos que todos os passos sobre como se deveria proceder a reestruturação curricular já havia sido pactuado pelo MEC, UNDIME, CONSED e o MBNC. Mesmo que em tal processo se pretenda ocupar espaços para propor diálogos, embates e disputar concepções, ao que nos parece, a atual conjuntura não era favorável à mudança de rumo das políticas curriculares em curso, embora, dado o seu caráter dinâmico, cenários políticos ensejam tensionamentos, articulações e possíveis negociações.

Conforme vimos em seções anteriores, desde o início das discussões acerca de uma base comum nacional tivemos posicionamentos contrários e favoráveis a tal documento normativo, especialmente na área da educação infantil. Nesse contexto, consideramos pertinente conhecer a posição das entrevistadas acerca dessa questão. As entrevistadas (S1, S2) justificam a importância da BNCC pelo seu caráter normativo e como uma orientação para que os estados elaborem seus currículos.

S1 – A base é o norte para as redes elaborarem seus currículos. A BNCC é um documento normativo para orientar a efetivação de currículos e garantir a equidade.

S5 – A BNCC é um documento normativo que serve de base para a criação de currículos que é o que nós fizemos no Estado da Paraíba, baseado na BNCC, nós elaboramos o currículo da Paraíba.

A previsão legal no Art. 210 da CF/1988, na estratégia 7.1 do PNE (2014-2024) e na LDB (9.394/96), alterada pela Lei nº 12.796, determinam a construção de uma base comum nacional e garantem a legitimidade da sua elaboração. Nesse entendimento, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 60-61) consideram pertinente conhecer o percurso da normatividade da BNCC, propondo recuperar tanto os dispositivos anteriores quanto o Art. 3º da CF e o Art. 3º da LDB, que tratam dos princípios, explicitando que a ideia de base contida neles “é pela definição de referências curriculares comprometida com a pluralidade, diversidade e não discriminação”, contraditório, pois, com “prescrições fixistas e descritores de conteúdo, competências e habilidade”, destacando-se também que “a norma é um campo de disputa tanto no que toca a sua forma quanto a sua materialidade”. Essa é uma questão pertinente a ser refletida, principalmente porque a legislação prevê a revisão do documento em 2024. Outras questões são problematizadas por uma das entrevistadas (S3). Vejamos a sua fala:

S2 – Então o porquê de uma base eu acho que essa é uma questão que já vinha sendo discutida em vários âmbitos nacionais, agora acho que a grande questão é: qual base? [...] É preciso te perguntar qual base, e assim num país continental como o nosso um dos objetivos que a gente pode pensar é exatamente de construir linhas gerais, aspectos inegociáveis ou imprescindíveis que deveriam estar colocados para toda a população, garantindo aí uma equidade maior. Então, pensar, por exemplo, que a criança ribeirinha, a criança camponesa, aqui do semiárido, a criança de uma periferia precisa ter as mesmas condições ao acesso às informações, ao conhecimento, as condições materiais é bem importante. Então, pensar algo nessa

direção eu acho que é interessante, né, então eu sei que esse debate ele divide muito não só no âmbito da educação infantil, mas no âmbito do Brasil. E eu acompanho, assim, o pensamento de alguns colegas que vão pensar um pouco nessa direção, até porque mesmo sem ter uma base curricular, o currículo sempre foi e é um espaço de poder, de negociação e ele sempre foi colocado mesmo sem a Base existir, né. Então, assim, tomar isso para o Estado pelo Estado tem um elemento interessante, agora, a grande questão é que não é uma tomada ingênua nem que não passa por uma perspectiva política e de poder, currículo é espaço de poder, de negociação. Então, essa para mim é a grande questão, né, acho que nem está na Base uma salvação, não está na Base só o problema.

De fato, a adoção de um currículo nacional não é um consenso entre os estudiosos da área. Mas é necessário situar que entre aqueles que o defendem há distintas posições políticas. De um lado, aqueles que o referendam como um instrumento técnico, cuja organização curricular considera as necessidades do mercado, em vista da adaptação e do ajustamento dos sujeitos a uma sociedade excludente e elitista. De outro, aqueles que compreendem que a educação assume um papel ativo na mediação de um projeto social emancipatório, visto que nela perpassam relações sociais contraditórias, que tanto reproduzem as relações sociais vigentes quanto se contrapõem a estas, asseverando, nessa perspectiva, a importância de que a classe trabalhadora tenha acesso a este saber mais elaborado que é utilizado para sua dominação. Há também aqueles que questionam se um currículo nacional abarcaria o contexto plural brasileiro, a exemplo dos questionamentos postos pela ANPED, sublinhando que a uniformidade é inconciliável com a diversidade e que o adjetivo nacional compreendido no sentido da homogeneização se constitui em perigo para a democracia.

Oliveira (2018) faz uma análise pertinente sobre a concepção de igualdade que justifica a elaboração do documento da BNCC, cujo pressuposto é considerado pela autora como equivocado, haja vista que a estandardização do currículo nacional traria melhoria na qualidade das aprendizagens na medida em que seria possível o seu controle através das avaliações e do material didático padronizados. Na contramão dessa perspectiva de igualdade, denuncia que “a pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra” e, nesse sentido, explicita que as desigualdades e diferenças inerentes à realidade brasileira implica “reconhecer a necessidade de

oferecer possibilidades diversas/plurais de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades” (OLIVEIRA, 2018, p. 57).

Temos clareza da importância de que os sujeitos ampliem o seu acesso aos conhecimentos produzidos historicamente, embora a sua seleção para compor um documento normativo como a BNCC não possa ser considerada sem propósitos, uma vez que é resultante de um processo de disputas e negociações que reflete interesses políticos, econômicos e culturais, sofrendo, inclusive, a influência de organismos internacionais. Além disso, consideramos que a BNCC ao normatizar os 60% do que deve ser trabalhado com os bebês, crianças e jovens do nosso país, delegando a estados, municípios e ao Distrito Federal a ampliação de 40%, referente à parte diversificada, corrobora a perspectiva de que “a diversidade está presente na parte diversificada, a qual os educadores sabem que, hierarquicamente, por mais que possamos negar, ocupa um lugar menor do que o núcleo comum” (GOMES, 2007, p. 29), notadamente, porque será por meio do que define o núcleo comum (a base) que serão reguladas a aprendizagem dos discentes e o trabalho docente.

As entrevistadas (S3, S4), em suas falas, apontam que a BNCC-EI poderá reafirmar a EI como primeira etapa da educação básica, evidenciando a sua função e identidade, além de poder trazer subsídios para o/a professor/a que tem uma formação fragilizada.

S3 – [...]quando começou a refletir sobre a Base e vindo para sala de aula, para a experiência dos professores, que é o meu chão, é o meu lugar, eu achei até importante sabe, até porque o que a gente percebe é uma formação para atuar na educação infantil de forma muito fragilizada e ele fica sempre na necessidade de ter alguma coisa mais palpável para ele, entende. Esse era o meu primeiro olhar, entendeu, para que você fazer, como você fazer e que caminhos você percorrer para chegar nos objetivos, quais são realmente os objetivos para educação infantil. Há sempre esse questionamento em quem está no chão da escola, no chão da unidade, no chão da instituição da educação infantil. Então, ter uma base para poder você começar eu achei importante, eu achei necessário. [...] Para mim a importância da Base nessa perspectiva de chamar atenção para os objetivos da educação infantil, para trabalhar mais o que tá lá nas DCNEI, entendeu, para mim seria esse o objetivo maior. [...]O professor da educação infantil, todo canto que ele vai ele é questionado porque ninguém entende que a educação infantil é educação infantil. Ela não é período preparatório, ela é educação infantil, tem que acontecer como educação infantil. Mas o profissional é cobrado para dar resultados entendeu, ele é cobrado.

S4 – Ora, eu acho que a gente ter hoje um documento nacional, que defende a educação infantil, faz parte da Educação Básica, que ela é fundamental, que ela é necessária. Eu acho que já é uma identidade da educação infantil e um local de destaque. Sabe, eu acho que isso foi muito bom para gente da educação infantil, e para as crianças consequentemente. Eu vejo a Base assim, nessa perspectiva.

Barbosa e Flores (2010) discorrem acerca das justificativas para a elaboração da BNCC-EI e apresentam que, conquanto não fosse consenso na área, um dos argumentos defendidos é que tal documento normativo poderia possibilitar a ampliação dos direitos ou reafirmar aqueles postos nas DCNEI e, outro, que as referências aos patrimônios historicamente constituídos nele contidas seria um norte para orientar os/as professores/as na sua ação pedagógica. Entretanto, nos embates e negociações ao longo do processo de elaboração foi ganhando hegemonia o projeto dos reformadores empresariais de alinhar, cada vez mais, a educação aos ditames do mercado. Logo, uma das estratégias priorizadas seria a definição do para quê e o quê cada instituição escolar deve trabalhar com os bebês, as crianças e os jovens, assumindo os/as professores/as a função de meros executores do que está proposto.

Campos (2017, p. 216) contextualiza que atualmente a formação dos docentes da EI vem se dando massivamente por cursos superiores via EAD, e que em coerência com a proposta do MEC para as licenciaturas, de forma geral, vem reduzindo-se a formação teórica, trazendo como consequência a mudança no papel do/a professor/a na sala de aula, “de profissional proponente dos conteúdos, para ‘repetidor’ de conteúdo pré-definido, não haverá necessidade de aprofundamento e diversificação na sua proposta pedagógica”.

Essa reflexão em relação ao papel do/a professor/a ganha força no contexto de implementação da BNCC, sendo problematizada por várias associações educacionais, a exemplo da ANFOPE que reafirma o que propõe a Resolução 2/2015, ao compreender “à docência como atividade intelectual e criadora”, opondo-se a um alinhamento da formação com a BNCC, ao considerar que tal documento engendra no “esvaziamento e alienação do fazer docente” (ENTREVISTA, 2019, p. 23-24).

Ao analisarmos o próprio processo de construção da BNCC, vemos o quanto a identidade da EI ainda vem sendo disputada, pois enquanto os elaboradores das primeiras versões se orientam pelas concepções consensuadas nas DCNEI, na versão final a regulação do ensino e da aprendizagem por intermédio dos objetivos de aprendizagem passa a ter centralidade, pois eles que passam a guiar a finalidade da

ação pedagógica. Sendo assim, a criança deixa de ser pensada na sua integralidade, como um sujeito situado em um contexto que a constitui, possuindo interesses e necessidades, apropriando-se do mundo por meio das interações e brincadeiras e ampliando seu universo cultural nas experiências com as diversas linguagens. Nesse sentido, a BNCC-EI, ainda que apresente, ao longo do texto, referências às DCNEI, vai na sua contramão, o que fica evidenciado no tópico que encerra o documento, ao trazer as sínteses de aprendizagem referentes a cada campo de experiência, que, nas entrelinhas, indica quais habilidades a criança deverá adquirir a fim de estar preparada para a etapa subsequente, vivificando a perspectiva preparatória e compensatória que orientou a EI durante décadas. A entrevistada (S3) ainda evidencia os conflitos vivenciados no processo de construção da Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI.

S3 – E aí, precisava ser um documento que desse também essa força para esse professor “olha está aqui, o seu canto é esse, seu lugar é esse, e a gente quer trazer para você mais um documento que lhe ajude a se reafirmar nesse espaço”. Era tempo curto, e ainda tinha as respostas que a gente tinha que dar para o MEC. Porque não era isso que MEC queria, né. O MEC queria que a gente fizesse um documento lá conformando com aquele Movimento pela Base e desse resposta entendeu! E aí a gente ficou aqui nessa luta. [...]esse foi o nosso grande conflito o tempo todo, como fazer um documento que não seja a receita, mas que ajuda o profissional e que também respeite a criança, foi o nosso grande conflito.

Das contribuições do documento para os/as professores/as, destacamos que as DCNEI apresentam princípios gerais para subsidiar as propostas pedagógicas no sentido de interpelar e revisitar concepções, já a BNCC-EI e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI objetivam modelar a ação docente. Ademais, ainda que se busquem estratégias para que no documento estadual sejam asseveradas as especificidades da EI e, conseqüentemente, o respeito à criança e ao fazer docente, o que nos parece é que a autonomia dos estados fica limitada no próprio percurso estabelecido no ProBNCC, haja vista a clara ingerência do MEC e do MBNC. A entrevistada (S3) explicita, ainda, a função das redatoras no processo de elaboração do documento: “O nosso papel era de pesquisar, de pegar, de trazer aquilo que estava posto na Base e trazer para a realidade da Paraíba, né”.

Em relação ao processo de elaboração, segundo Leal (2021), uma das primeiras ações empreendidas pelas coordenadoras foi promover o diálogo com toda

a equipe acerca da concepção de currículo a orientar a proposta, além de revisitar e problematizar o processo de construção da BNCC visando a avançar na proposta paraibana. Sobre esse momento inicial, a entrevistada (S3) descreve: “primeiro teve um momento de estudo para a gente ver realmente o que é currículo, quais conceitos de currículo e qual era o caminho que nós iríamos seguir”.

Com efeito, conquanto os encontros realizados em Brasília não sejam citados na parte introdutória da Proposta da Paraíba em que estão listadas as etapas vivenciadas no processo de construção, eles foram evidenciados por algumas das entrevistadas (S2, S3, S4, S5) e os consideramos de muita relevância para o entendimento de como os diferentes atores políticos e empresariais influenciaram na elaboração das propostas subnacionais.

S2 – Foi muito bom ir para Brasília e ver que em vários outros estados, colegas, por exemplo, do MIEIB, que eram professores de universidade ou que estavam na rede eram também os coordenadores da etapa da educação infantil. Então lá a gente conseguia, né, quem coordenava a educação infantil era uma pessoa que também estava nesse jogo, mas que tem um respeito muito grande na área que é a Bia Ferraz. Ela tem um conhecimento muito bom. Era difícil para ela porque quando a gente se juntava para colocar algumas questões, ela dizia: “mas não é isso que a gente está perguntando”. Ela queria uma coisa mais pragmática. Mas isso é que é importante a gente falar, então meus colegas do Distrito Federal, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Norte e Sergipe, de Pernambuco, da Bahia, né, que eu me lembre assim, a gente estava antenado numa mesma perspectiva[...] naquele momento a gente viu que era possível brigar um pouco por dentro ou resistir um pouco por dentro ou garantir pelo menos na esfera estadual que os professores fossem ouvidos, que a gente pudesse discutir conceitos, concepções, paradigmas, a própria concepção de educação infantil, não é? [...] As mesas de abertura, as mesas de encerramento que iam aquelas pessoas ilegítimas, né, você tá numa situação de golpe, era difícil, não era tão confortável [...] A gente fez uma rede paralela, que eu acho que tem uma contribuição importante, aí você pergunta garante, ainda não garante porque o que que está na hegemonia hoje, né, é esse discurso mais superficial, mais mercadológico.

S4 – O diálogo que existia dos Estados era muito próximo e as pessoas especialistas que também nortearam as discussões, também, foram muito felizes nas escolhas. Teve a professora Carol Velho, a professora Beatriz Ferraz, acho que aquela menina de matemática como é o nome dela – Kátia Smole. Então, trouxeram pra gente especialistas na área da educação infantil, pessoas que participaram da escrita da BNCC.

S5 – [...]nós fomos também a Brasília, nós participamos de umas seis a oito formações. A gente não ia brincar em Brasília, nem passear em Brasília, nós estudávamos para valer que nós tínhamos o Instituto Lemann, que fez a Base. Eita, fugiu agora o nome do Instituto que

acompanha a Base, tem a Lemann, o Movimento Todos pela Base. Também a Unicamp, a UNB também estava. Então, assim, os professores eram desses Institutos, dessas universidades, que vinham e trabalhavam conosco juntamente com os coordenadores das etapas do MEC.

A entrevistada S2 destaca que sua opção, assim como de outros profissionais que ali estavam e atuavam no MIEIB, era disputar, resistir ou ampliar a escuta dos/as professores/as nos respectivos estados, no sentido de garantir a discussão de concepções balizadoras da EI, ainda que houvesse limitações devido à hegemonia assumida por setores do mercado. De fato, desde o processo de elaboração do ProBNCC, observa-se a exclusão de entidades representativas da sociedade civil como ANPED, ANFOPE, ABdC, MIEIB e outras, ao tempo que foi legitimada a participação de entidades públicas e privadas, em sua maioria, alinhadas ao projeto de educação referendado na versão final da BNCC.

Ao que nos parece, tais encontros em Brasília, organizados pelo MEC e seus parceiros, objetivavam consolidar o que estava proposto na BNCC, uma vez que os formadores não estavam ali para problematizar e construir um percurso colaborativo com os entes federados, mas, de forma pragmática, orientar os passos a serem seguidos na construção da proposta, isto porque “a disputa pelo currículo torna-se importante, pois nele pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 341). Ademais, importa destacar que, nessa disputa por projetos de educação, os grandes grupos empresariais, a exemplo da fundação Lemann, têm os seus intelectuais para legitimar os seus interesses e influenciar nas deliberações educacionais nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Nesse mesmo sentido, também foram evidenciados, pelas entrevistadas (S3, S4, S5), os embates e resistências dos participantes em relação ao que era proposto e às definições que seriam contempladas no texto da Proposta.

S3 – Então, nós tivemos formação lá em Brasília né, bancado pelo Governo Federal, onde a gente teve direito a tudo, estadia e tudo mais, tivemos alguns dias de formação em Brasília. O primeiro instante foi esse encontro lá, a gente se conheceu na viagem, algumas pessoas, e aí a gente foi passar por esta formação para ver qual era a proposta, qual era o tempo que nós tínhamos e eles trouxeram um tempo bem arrochado, onde veio inclusive um mediador de Brasília cobrando da gente os prazos: “olha, vocês têm até tal dia para entregar tal material”. E era mesmo, sendo prazo vocês têm que escrever, vocês têm que escrever. Então, aí teve muitos conflitos inclusive com os professores do fundamental que disseram “não, a gente não vai, a gente não

consegue cumprir esses prazos, não adianta vir querer nos enforçar, porque a gente não tem condições, isso é humanamente impossível cumprir esses prazos”. Aí, a gente foi tentando driblar, tentando ser inteligente na medida do que era possível, então a gente usou alguns caminhos, assim, no sentido de estar resistindo, resistindo e fomos conversando.

S4 [...] fomos a Brasília e foi lançada a proposta para a escrita desse documento – a Proposta Curricular do Estado. Se apresentou a Base, se falou da importância, depois os Estados foram convidados a assumir a responsabilidade de trazer a especificidade de cada estado. Mas, assim, foram momentos de muitas discussões, sabe. Não foi nada, assim, romântico, no sentido de só romantizar.

S5 –Quando você chegava de Brasília, você tinha tarefas, aí imediatamente você tinha um encontro em João Pessoa. Do encontro em João Pessoa nós tínhamos um encontro com a coordenação, e da coordenação nós vínhamos para o município, aí no município nós íamos realizar os trabalhos, os estudos, as pesquisas.

Para ampliar a participação no processo de construção da proposta da Paraíba foram utilizadas as seguintes estratégias: rodas de conversa, consulta online e os seminários estaduais. As rodas de conversa foi uma estratégia adotada no âmbito estadual para ampliar a interlocução com professores/as da Educação Básica e do Ensino Superior. Algumas das entrevistadas (S2, S3, S4, S5) ressaltam a sua importância no processo de construção do documento, vejamos suas falas:

S2 – A gente começou fazendo uma roda de conversa em Campina Grande, lá na UFCG. Passou a ser adotado como uma estratégia da própria equipe. Tivemos uma em João Pessoa e a gente teve pessoas de vários lugares, de muitas universidades. [...] eu lembro que eu vi muitos professores da UFPB lá e a gente ampliou bastante, aí veio também professores de outras redes.

S3 – Nós tivemos rodas de conversas na universidade com professores da Escola de educação infantil de Campina Grande, com professores da rede de Campina Grande, com professores da rede de João Pessoa, onde a gente levou o documento preliminar, onde a gente tinha trabalhado a questão dos objetivos e das vivências.

S4 – Primeiro foi feito lá na universidade, a professora convidou as professoras da educação infantil, professoras de pedagogia, as meninas da UAEI. A gente fez aqui, a gente fez em João Pessoa, a gente fez em Guarabira, a gente fez em Sousa, a gente tentou ouvir, fez vários momentos. [...] depois a gente fez aqui em Campina, mas convidando municípios vizinhos. Como eu era da gerência aqui, então a gente fez um encontro de professores e eles tiveram acesso, separamos os professores de berçário para ver a parte de berçário, maternas e pré-escola, o todo. Nós fizemos aqui em Campina Grande, as meninas fizeram em João Pessoa e em Guarabira, [...] depois eu

realizei com os técnicos aqui que atendem educação infantil. [...]antes de mandar o documento para consulta online que seria a nível mais amplo, a gente primeiro ouviu todos esses professores, aí depois colocou. [...] A gente foi para Patos, a gente foi para Sousa, foi para um monte de lugares para apresentar sempre com professores e técnicos. [...]Fizemos em João Pessoa, convidamos pessoas, por exemplo, na educação infantil as pessoas de ensino religioso, por exemplo, pessoal militante na questão étnico racial, sabe. Nessa roda de conversa na UFCG, por exemplo, quando a gente apresentou teve pessoas que já contribuíram no texto mesmo. [...] a gente tinha organizado os objetivos em colunas, ela não tá legal, retira essa coluna. Então, eles participaram de fato na produção do documento mesmo, sabe, no texto, precisamente no texto. Porque como eram as rodas de conversa? Qual era a mediação? A gente dava o texto e dizia assim “leia”. Mas com toda a liberdade de ler o texto, de dizer assim “esse texto precisa melhorar nisso”. Questão de coerência, de organização de ideias, tudo. [...] E foi mesmo nesse processo, sabe, à medida que eles diziam, a gente ia na hora mesmo fazendo as anotações, já ia retirando, já ia colocando. Foi assim, foi um movimento assim, bem de muitas mãos.

Pelo exposto, as rodas de conversas, por contarem com grupos menores, contribuíram para uma interlocução mais efetiva entre os participantes que tiveram a oportunidade de opinar acerca da proposta inicial escrita pelos redatores e enriquecê-la, tendo sido uma estratégia pensada no âmbito estadual, já que as demais seguem as da BNCC, que já foram analisadas anteriormente. Segundo Leal (2021, p. 4) “esses momentos se converteram em espaços de ampliação e aprofundamento das questões que estavam sendo refletidas e, sobretudo, num espaço de escuta e complexificação da rede de interlocutores”.

No documento estadual, na seção intitulada “Trajetória da Proposta Curricular do Estado da Paraíba”, é descrito que ao tempo em que se dava a elaboração da primeira versão pelos redatores sob supervisão dos coordenadores, concomitantemente “houve a realização de oficinas com um grupo pequeno de professores universitários e das redes municipais para avaliar e propor alterações no Documento Preliminar antes da Consulta Pública” (PARAÍBA, s/d, p. 19).

Outrossim, é listada, na parte inicial do documento, a “Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular” e, nela, são nomeados, especificamente em relação à EI, a coordenadora de etapa da Universidade Federal de Campina Grande e três redatores, sendo 1 da Prefeitura Municipal de Campina Grande, 1 da Prefeitura Municipal de João Pessoa e 1 da Prefeitura Municipal de Guarabira. Também foram elencados 20 colaboradores que contribuíram no processo

de elaboração, sendo 8 da Rede Municipal de Campina Grande, 5 da Rede Municipal de João Pessoa, 3 da Rede Municipal de Guarabira, 3 professores da Universidade Federal de Campina Grande e 1 da Universidade Federal da Paraíba. Tais dados demonstram que, dos 217 municípios paraibanos que aderiram ao processo de colaboração, apenas três deles tiveram representantes que atuaram como colaboradores e, em relação às universidades públicas, contou-se com uma participação ínfima de professores, nos chamando atenção a Universidade Estadual da Paraíba não ter participado do processo, visto sua vasta experiência na área da EI. Ademais, a interlocução poderia ter sido ampliada com a participação de entidades e sujeitos que têm um papel importante nas lutas por uma educação emancipatória como os sindicatos, fóruns, movimentos sociais, entre outros.

No dia 14/08/2018, inicia-se o processo, concluído no dia 29/09/2018, de consulta pública por meio de plataforma digital. Ainda no final de setembro, começou a sistematização das contribuições. Foram contabilizadas 130,62 mil contribuições, destas, 121 mil foram de profissionais da educação, sendo 37 mil da educação infantil e 93,57 mil do Ensino Fundamental⁴⁸. Assim como na consulta à BNCC, a participação é pontuada pela quantidade de contribuições e, nesse sentido, os dados apresentados em relação à consulta na EI apresentam um percentual bem superior à quantidade de profissionais que atuam nessa etapa da educação básica. Conforme dados do INEP, em 2018, o Estado da Paraíba contabilizava 9.209 professores/as da EI (INEP, 2019). Logo, mesmo que os dados se refiram aos profissionais da educação e, na proposta, esteja explicitado que a consulta *on-line* envolveu “creches e escolas (privadas e públicas), secretarias municipais de educação, entidades, conselhos escolares e de educação, movimentos e segmentos sociais” (PARAÍBA, s/d, p. 19), a quantidade de acesso continuaria sendo muito grande. Não obstante, consideramos que o processo de contabilização das contribuições apresentadas no site não apresenta com clareza a metodologia desenvolvida, não permitindo identificar a quantidade de acessos dos/as professores/as e de entidades, bem como as sugestões dadas por esses. Para melhor entender como se deu esse processo, indagamos as entrevistadas e elas forneceram as seguintes informações:

⁴⁸ Não consta no site os relatórios com as contribuições da consulta pública e nem as referentes aos seminários estaduais.

S1 – A sistematização das contribuições da consulta online foi desenvolvida pelas coordenadoras e o *trainer*.

S2 – [...] eu posso dizer para você que a consulta foi feita, as pessoas responderam, elas foram muito econômicas nas suas respostas e de alguma forma elas referendaram o que a gente estava fazendo.

S3 – A sistematização foi feita pelo pessoal da informática, era um grupo à parte, entendeu. Mas assim, não houve mudanças significativas não, a gente percebeu as mudanças significativas mais nos encontros presenciais, nos diálogos com os professores.

S4 – Não teve muita alteração não, no que a gente escreveu sabe, eu não posso te dizer hoje o quantitativo porque isso quem ficava era o coordenador da BNCC, que na época era o Daniel. Ele sempre apresentava para gente os gráficos. [...] aí quando foi para consulta online, teve coisas que não foi possível a gente considerar porque era muito específica. Por exemplo, quando dizia assim, falar de determinado conceito, aí é muito conteudista, a gente teve que desconsiderar essas coisas. Coisas que eram muito particulares de alguns municípios. Na medida que o coordenador enviava para gente, a gente lia e levava as considerações e trazia as considerações para o texto, sabe, o que a gente podia, o que a gente achava relevante. O que considerava que não, por exemplo, trabalhar datas comemorativas, aí a gente não ia considerar coisas que a gente via que não tinha usado na BNCC, eu digo até nas Diretrizes.

S5 – [...] nós ficamos satisfeitos com a participação dos professores, e a Paraíba foi um dos Estados que teve mais destaques na consulta pública.

Como podemos observar nas falas das entrevistadas, a consulta *on-line*, apesar de ter sido acessada por representantes dos 217 municípios que aderiram ao pacto de colaboração, apresentou poucas alterações ao texto preliminar e algumas foram descartadas por não estarem em coerência com o que propõe a BNCC. Uma das entrevistadas (S3) evidencia que foram observadas “mudanças significativas mais nos encontros presenciais, nos diálogos com os professores”, o que para nós mostra a limitação de tal instrumento no tocante à qualidade da participação.

Sobre essa questão, coadunamo-nos com a análise que Rocha (2019) realiza em relação a BNCC de que os canais para a participação apresentam uma estrutura formal e impessoal. As orientações da consulta *on-line* realizada em relação à Proposta da Paraíba demonstram bem essa estrutura nos slides explicativos encontrados na página do ProBNCC-PB:

Essa pesquisa é destinada aos educadores do Estado da Paraíba. As sugestões serão analisadas pela comissão do Currículo Paraibano e servirão como insumo para a consolidação de uma nova versão do documento curricular. Suas contribuições são fundamentais para essa etapa. As contribuições serão feitas a partir da seleção das opções “SIM”, “PARCIALMENTE” ou “NÃO” se o apresentado “É

PERTINENTE?” e se “ESTÁ CLARO?”. Caso concorde com o que foi proposto basta selecionar a opção “SIM” e depois clicar em “SALVAR” e sua contribuição ficará registrada. Em caso de desacordo com o que foi proposto é possível marcar duas opções: “PARCIALMENTE” ou “NÃO” ao clicar em uma dessas opções aparecerá uma caixa de texto para que sejam feitas as sugestões de alteração, após redigir o texto basta clicar em salvar, pedimos que nessa última situação, os comentários sejam bem específicos sobre qual parte do texto se direcionam, de forma a facilitar a interpretação da equipe. Após salvar sua contribuição, seja ela de acordo ou desacordo, o ícone muda da cor azul para a cor verde. Vamos juntos/as construir a Proposta Curricular da Paraíba para [sic] Educação Infantil.

Esse modelo, tal qual o realizado na BNCC, é descrito por Oliveira e Frangella (2019, p. 16) como “uma participação consultiva, que mais se alinha à ideia de cooptação do que a de um debate democrático”.

Importa destacar que não foram socializados no site da ProBNCC-PB o texto preliminar da Proposta, os relatórios acerca da consulta on-line e as contribuições dos leitores críticos. Desse modo, inviabilizou-se uma análise sobre as alterações realizadas no referido texto. Apenas foi possível acessar no site a versão que foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação da Paraíba.

Com efeito, numa sociedade democrática, o acesso e a transparência das informações são fundamentais a fim de se buscar compreender, de forma crítica, o que está dito, o não dito e as entrelinhas. Por outro lado, o significado de uma participação que não é validada serve apenas para dissimular o processo de construção e obter o consenso, utilizando-se, para tanto, os dados quantitativos da consulta *on-line*.

Após a consulta pública aconteceram três seminários estaduais nos municípios de João Pessoa, Campina Grande e Sousa, tendo por objetivo a apresentação da segunda versão e “sugestões de proposta de inserção, complementação e supressão de objetivos de aprendizagens e conteúdos [...]” (PARAÍBA, s/d, p. 19). Vejamos o que algumas das entrevistadas destacaram acerca desta atividade:

S2 – Os seminários foram organizados pela coordenação estadual e eles tinham relação com as gerências, então o critério era esse, era muito diálogo com as redes, né, era o intuito. Nos seminários não havia, por exemplo, o trabalho muito de grupos não, era mais a escuta nos momentos de interlocução com os participantes, então havia momentos de perguntas e respostas de questionamentos, né, de ideias. Então, o seminário ele teve muita essa função, era muito difícil a logística porque também houve uma dificuldade muito grande de

execução do orçamento e para os professores participarem eles precisavam, né, se deslocar, tem a alimentação. Eu lembro que alguns, não sei se foi o primeiro ou segundo, ele demorou um pouco para acontecer porque a gente tinha problema de execução orçamentária que já não era a gente que tratava, era por parte do Estado, o recurso veio para o Estado, quem administrava era o Estado e era uma dificuldade mesmo de rubrica, entende?

S4 – [...] mas quando ia para encontros que trazia outros municípios tinha um limite de participantes pela logística. [...] quando os municípios mandavam, eles assumiam a responsabilidade por eles, aí as vezes eles mandavam mais de que um, mas a gente teve encontros muito bons, sabe, belíssimos, foi maravilhoso.

S5 – Porque na verdade não ocorreu como estava previsto, assim a Paraíba teve um problema aonde não pôde gastar o recurso que estava destinado para construção, implementação da proposta. Então foram encurtadas muitas ações, foram assim encurtadas vamos dizer assim, por exemplo, nós estávamos previstas para fazer os seminários em várias gerências de ensino, não foi possível.

As falas das entrevistadas mostram que problemas relacionados à liberação de orçamento prejudicaram uma participação mais efetiva dos profissionais da educação dos municípios paraibanos nos três seminários que foram realizados.

Duas das entrevistadas apresentam uma avaliação mais geral das estratégias utilizadas, ressaltando que a equipe desejava um tempo maior para promover uma interlocução mais efetiva e aprofundada com os participantes do processo, o que não era garantido através dos seminários e da consulta *on-line*.

S2 – A equipe demandou mais tempo para fazer um trabalho também de diálogo, reflexão e aprofundamento porque uma coisa é você, por exemplo, no seminário e ter uma sugestão, você pode até incorporar, mas ela entra muito fria, né, ela não entra numa relação mais orgânica. Você também muitas vezes não consegue dialogar de volta com aquele interlocutor, então, assim, há níveis de superficialidade que a gente precisa assumir, e que já estava posto pelo tempo que tínhamos. Por outro lado, eu acho que a gente buscou dentro dessa limitação maior número de escuta de vozes, isso a gente buscou, isso tá demonstrado pela participação mesmo, né, tanto em rodas de conversa que não tem a dimensão de um seminário, nem uma consulta. Acho que são níveis diferentes de participação se nas rodas a gente tinha menos gente tinha mais tempo e mais possibilidade de aprofundar a escuta. A consulta nos deu tantos mil acessos, a gente tinha aí um Panorama mais geral, as primeiras impressões, né, acho que são níveis de diálogo que não são desprezíveis, mas não estão dentro daquilo que toda a equipe desejava.

S3 – Mas mesmo assim a gente fez encontros. Nós fizemos encontros tentando trazer pessoal do Rio Tinto, por exemplo, os indígenas, né, um representante para participar. Mas precisar um documento dessa grandeza precisava ter caminhado mais não só para o polo. Veja só,

só Sousa, só Campina Grande em dias letivos, em dias de aula normal, não dá, um dia de encontro não consegue chegar nas pessoas, dialogar. [...] a gente percebeu que as contribuições online são interessantes, mas o diálogo junto até para esclarecer, para a pessoa perguntar. Quando a gente tinha um movimento lá do diálogo com eles, aí questionavam, mas o que que vocês estão querendo dizer com isso aqui? [...] esse debate não aconteceu a contento, a gente sabe que não aconteceu. Até por essa realidade que a gente viu, que em alguns encontros quando a gente ia mesmo conversar, a gente via que a pessoa nem da educação infantil era, o representante que veio não tinha nada a ver. Então eu acho, nós temos certeza pelo prazo, foi um prazo insano e precisava de uma participação maior.

Consideramos que as propostas curriculares devem ser discutidas e problematizadas com a participação efetiva dos que pensam/fazem a educação, o que demanda tempo, espaços de escuta e interlocução a fim de que, nesse diálogo, seja fomentado o desvelamento das formas assumidas de organização curricular pautadas em fundamentos políticos, econômicos, sociais, culturais e pedagógicos. Ao contrário, valida-se um documento que não foi amplamente discutido no âmbito estadual, o que é demonstrado na fala das entrevistadas.

Pelo exposto, a elaboração da Proposta Curricular do Estado da Paraíba se deu em um período de apenas dez meses. Será que, em um tempo tão exíguo, foi possível promover a participação dos/as professores/as, entidades representativas, universidades, movimentos da sociedade civil, nessa importante discussão? Nesse processo, priorizou-se a discussão do arcabouço teórico da proposta? As entrevistadas (S1, S2, S3, S4) fizeram diversas considerações acerca dessas questões. S1, considerando a exiguidade do tempo, as atividades desenvolvidas foram muito intensas de modo que se contou com uma participação muito grande dos municípios. Já S2 destaca que o tempo foi um fator que dificultou a efetivação do que a equipe se propôs a fazer.

S2 -Uma grande dificuldade que a gente viu desde o início era o tempo. Por que você mexer com isso (concepções), né, primeiro as pessoas precisavam se apropriar desse debate, compreender o que estavam fazendo, depois produzir um texto a muitas mãos o que não é fácil com prazo para entrega. Então, ao final do nosso texto a gente sabe muito claramente que ainda tem muito a melhorar, nos foi garantido a época que a gente ia ter um processo de revisão, a gente espera ainda por esse momento. Você tem 223 municípios que também estão nesse processo, às vezes tem um problema de agenda, uma outra dificuldade que a gente encontrou além do tempo ser muito curto, a gente sinalizava isso o tempo inteiro e até demandava que

fosse mais tempo, mas não dependia muito daqui, era de Brasília, né. Era a questão do tempo e aí quando juntava com as agendas dos municípios, das redes. O segundo semestre foi muito difícil para a gente realizar porque foi o ano de eleição. O ano de 2018, eleição presidencial aquela tragédia. E nos municípios, então quando começou outubro para novembro foi difícil. Eu lembro que a gente conseguiu fazer algumas coisas um pouco antes do primeiro turno e outras depois para finalizar o texto e apresentar. A gente buscou maior número de representações, né, tanto com as redes como com as universidades, com instituições ou associações, mas nem sempre isso foi obtido.

Vemos, não obstante, o discurso propagado nas mídias de que os entes subnacionais teriam autonomia para elaborar, de forma democrática, suas propostas, a existência, mais uma vez, de uma subordinação do Comitê Estadual às determinações vindas do Comitê Gestor de Implementação da Base. Ademais, a determinação de um prazo de 10 meses para a construção de um documento de âmbito estadual, previamente se antevê a sua exiguidade, uma vez que, como pontuado pela entrevistada, uma participação para ser qualificada requer diálogo, escuta e discussão para a apropriação de concepções a guiar o processo de elaboração, assim como condições objetivas para garantir sua efetivação.

No tocante a uma maior representação de entidades e universidades nesse processo, após o golpe de 2016, com a substituição da equipe que estava à frente do processo por um Comitê Gestor que promoveu mudanças significativas na 3ª versão da BNCC, numa orientação para atender aos interesses mercadológicos e empresariais, várias entidades se posicionaram contrariamente às mudanças realizadas e assumiram publicamente que iriam resistir a sua efetivação.

Em entrevista cedida à Revista Retratos da Escola, diversos representantes de entidades (Inês Barbosa de Oliveira, Rita de Cássia Prazeres Frangella, Andréa Barbosa Gouveia, Lucília Augusta Lino, João Ferreira de Oliveira e Heleno Araújo) avaliaram a implementação da BNCC nos sistemas de ensino. Para a ABdC “o sentido que marca a implementação da BNCC é o de adaptação como enquadramento, encaixe, estratégias que marquem a origem do sentido na BNCC e garantam que esse seja mantido como referente, como verdade”. Por sua vez, a ANPED evidencia as desigualdades existentes no sistema educacional brasileiro em questões referentes à infraestrutura das escolas e valorização dos docentes e que, nesse entendimento, a utilização de “uma estratégia simplista de implantação de um currículo nacional que desconsidera a diversidade e a desigualdade na educação brasileira não parece

coadunar com as necessidades desse tempo histórico”. A ANFOPE destaca que antes mesmo da conclusão da BNCC, o Guia de Implementação foi aprovado, “o que desvelava seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simularam um diálogo com a Nação”. Assim, consideram importante a resistência propositiva por estados e municípios e a construção de propostas contra-hegemônicas. A ANPAE, ao se posicionar, sublinhou a descontinuidade administrativa e pedagógica das políticas educacionais como fatores que levam ao descrédito dos professores e ao seu não engajamento. Por fim, o CNTE aponta que os profissionais que estão na escola terão “dificuldade de assimilar e implementar medidas que são do interesse do mercado” e que serão promovidas, então, “algumas experiências pontuais que atendam o tamanho do público que eles precisam para servir de mão de obra a serviço da concentração de renda”, frisando, assim, a necessidade de resistência. Tais posicionamentos corroboram o entendimento do porquê de muitas entidades e universidades não terem aderido ao convite de participar da elaboração da Proposta Paraíba.

Outra questão trazida pelas entrevistadas é afeta às dificuldades dos/as professores/as das redes estaduais e municipais que assumiram a função de redatores para conciliar o trabalho nas escolas com a elaboração do documento, em virtude da forma arbitrária de como eram determinados os prazos para a escrita da proposta.

S3 – Nós escrevemos, nós estávamos lá fazendo um documento que isso é importantíssimo, porém nós estávamos nas nossas salas de aula. Eram professores e esse era o grande conflito. Como cumprir prazo, por exemplo, eu estou falando da educação infantil, mas os professores que era fundamental que estavam dando aula na escola de tempo integral e eles tinham que estar ali. Para a gente ir para formação a gente faltava o trabalho, entendeu. Então, foi muito pesado para gente, a partir da nossa experiência, da nossa urgência para nós da sala de aula, da necessidade de querer fazer algo pelo nosso Estado. Foi um grupo muito bom, grupo muito comprometido o grupo daqui da Paraíba, era muito comprometido, mas que o tempo todo nós vivíamos esse conflito. E olha que foram encontros que a gente batia boca mesmo com o menino do MEC [...]. E aí ele dizia “Sim, tá, mas vocês têm até tal dia para entregar”, chiava, esperneava, mas (interrupção) “estou ciente do que vocês têm, mas, assim, vocês têm até tal dia”.

S4 – [...] foi um tempo curtíssimo e a gente tinha que escrever isso, tinha que escrever dentro do tempo que a gente tinha, precisa levar e cumprir prazos. Como eles pagaram uma bolsa, eles pagavam uma

bolsa para gente, era R\$ 1.100,00 o valor da bolsa, e as vezes tinha mês que não vinha.

A participação dos redatores na elaboração do documento, ao que tudo indica, era executar um roteiro previamente elaborado com prazos bem definidos, desconsiderando-se, inclusive, a carga horária semanal que eles já tinham no cumprimento de suas atividades em sala de aula. No entanto, conquanto não tenha sido possível interferir nas condições de trabalho impostas pelo Comitê Gestor de Implementação da Base e aceitas pela Comissão Estadual, observa-se que a situação supramencionada não foi aceita passivamente, o que se evidencia nas contradições e conflitos que emergem no contexto de produção do documento. Conforme a entrevistada (S3), a equipe toda tinha o compromisso com a educação do Estado, mas, diante do contexto explicitado, quais seriam as possibilidades efetivas para problematizar a política e as concepções subjacentes no documento da BNCC e avançar na superação de suas limitações numa ação contra-hegemônica?

No dia 29 de novembro, a versão final foi entregue ao Conselho Estadual, sendo aprovada no dia 07/12/2018. A Resolução Nº 500/2018 resolve:

Art. 1º Aprovar a Proposta Curricular da Paraíba

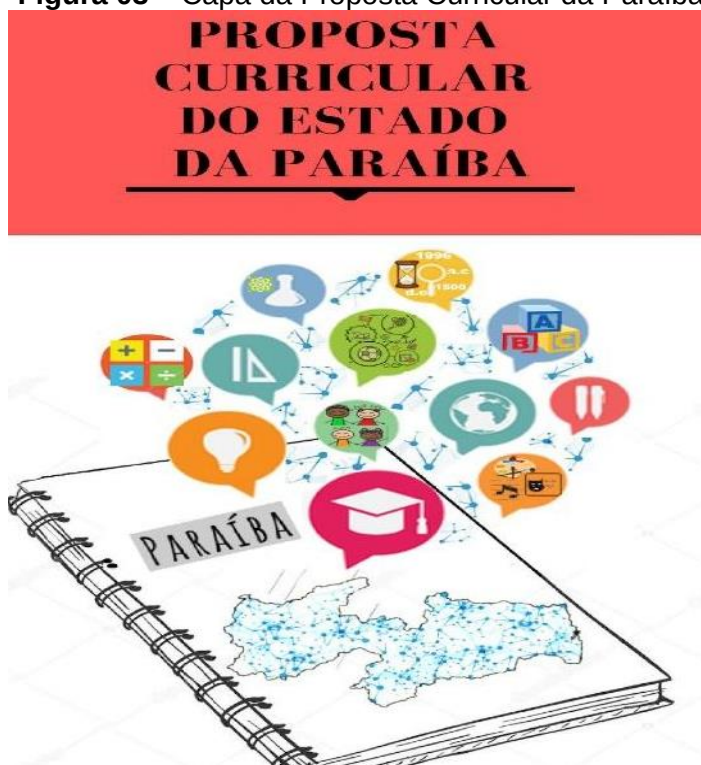
Parágrafo único. A proposta passará a ser denominada Documento curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado da Paraíba, onde estão explicitados os princípios, direitos de aprendizagem e orientações pedagógicas, pautadas nas Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser observado, obrigatoriamente ao longo das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e as respectivas modalidades, no âmbito dos sistemas educacionais estaduais e municipais, tanto da rede pública quanto privada, do Estado da Paraíba (PARAÍBA, 2018b p. 1).

Embora a Resolução oriente que passe a ser nomeada de “Documento curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado da Paraíba”, a versão que foi disponibilizada no site do ProBNCC/PB em 2018, intitulada de “Proposta Curricular do Estado da Paraíba – Educação Infantil e Ensino Fundamental”, manteve o título, tendo sido, posteriormente, reeditada com poucas alterações, mas recebendo, entretanto, um novo layout na capa e na diagramação, ajustes na composição do governo decorrentes das mudanças que ocorreram em virtude das eleições de 2018, correção ortográfica do texto, exclusão de fotos que ilustravam as vivências das crianças da EI e ainda modificações no conteúdo do texto

verbal na parte por nós analisada, especificamente nas seções: Trajetória da Proposta Curricular do Estado da Paraíba e Educação Infantil.

Atualmente só se encontra disponível no site o documento que foi reeditado. O primeiro era composto por 635 páginas, já o segundo por 392. Podemos observar, nas seções analisadas, que a redução do número de páginas deve-se, sobretudo, à organização do layout em duas colunas. Em relação à capa, vejamos o design das duas edições que foram veiculadas na mídia:

Figura 03 – Capa da Proposta Curricular da Paraíba



Fonte: Paraíba (2018, n/p)

Figura 04 – Capa da Proposta Curricular da Paraíba – reeditada



Fonte: Paraíba (2019, n/p).

A primeira imagem da capa apresenta o título na parte superior com letras pretas em negrito, no interior de uma caixa de texto de fundo vermelha, abaixo, uma imagem de um caderno e, nele, encontra-se o nome Paraíba e o contorno do mapa

do Estado. Acima do caderno, encontramos balões com elementos que representam áreas de conhecimento ou disciplinas, mas em um deles estão quatro imagens de crianças (duas brancas e duas negras, sendo duas meninas e dois meninos), na nossa leitura, para contemplar a diversidade e a EI, embora não represente a especificidade da etapa. Ainda nos chamou atenção o balão com um capelo, símbolo que pode indicar a importância de todos vivenciarem o percurso da escolarização para alcançar o êxito na vida profissional. Na segunda capa, o fundo da página é marcado, sobretudo, pelas cores preto e matizes do vermelho, o que nos remeteu a cores que identificam a bandeira do estado da Paraíba. O título é centralizado, em negrito, em uma fonte maior. Foram excluídos o caderno e a representação do mapa, mas permanecem, do lado esquerdo, alguns dos elementos conectados em forma de rede e, por meio deles, atinge-se o capelo, indicando, com mais clareza, que o fim da educação se restringe à preparação para o mercado de trabalho. A imagem das crianças foi excluída da rede. No final da página, há uma tarja branca que chama a atenção para os parceiros responsáveis pela condução do processo de elaboração da Proposta Curricular do Estado da Paraíba.

Sendo assim, reitera-se que ambas as imagens dão destaque aos elementos que representam áreas de conhecimento ou disciplinas, que devem estar em diálogo e conectadas. Ou seja, reforçam a pretensão do documento – aquisição de competências, materializadas nos objetivos de aprendizagem, para atender às necessidades do mercado de trabalho e moldar o sujeito empreendedor para o futuro, que hoje, é bastante incerto, mesmo para aqueles que têm uma escolarização em nível de terceiro grau. Esperava-se que o documento estadual retratasse, já na capa, as peculiaridades locais, no que concerne aos aspectos econômicos, culturais e sociais do seu povo, mas a escolha das imagens tem um propósito, qual seja, legitimar o que está posto na BNCC. Em relação a algumas entidades que são visibilizadas na capa, concordamos com Schneider e Rostirola (2021, p. 17) segundo os quais tais elementos “[...] figuraram como representantes dos aparelhos privados de hegemonia no âmbito local com uma atuação fundamental na produção de mecanismos favoráveis à adesão dos municípios ao documento elaborado pelos estados” e no alinhamento destes ao que está posto na BNCC.

Na apresentação do documento, assinada por Aléssio Trindade de Barros (Secretário de Estado da Educação da Paraíba) e Iolanda Barbosa da Silva (Presidente da UNDIME/PB), fora afirmado que o documento é fruto do pacto de

colaboração entre Estados e Municípios, instituído pela Portaria nº331, de 5 de abril de 2018, que dispõe sobre o ProBNCC, e que, com a participação efetiva do MEC, o CONSED, a UNDIME, o CEE e a UNCME tornou-se possível a implementação da BNCC e a elaboração dos currículos estaduais. Frisaram, ainda, que a proposta paraibana foi legitimada pelo viés democrático e que se espera balizarem as práticas educativas dos professores “[...] para a concretização dos objetivos de aprendizagens traçados, os quais garantirão os direitos de aprendizagem de cada criança, adolescentes e jovens e adultos na Educação Básica no território paraibano” (PARAÍBA, s/d, p. 15).

A seção seguinte, intitulada “Trajetória da Proposta Curricular do Estado da Paraíba”, subdivide-se em três tópicos: Currículo e práticas educativas para a diversidade; Sujeitos e direitos de aprendizagem e aprendizagem e avaliação na escola. Inicialmente, apresentam-se os marcos legais que justificam a elaboração da BNCC e que este “[...] como documento normativo nacional, norteia e determina a (re)construção dos documentos curriculares nos estados e municípios brasileiros”, Tais marcos são apresentados numa sequência temporal e linear, como se o processo de elaboração da BNCC tivesse sido um processo consensual, omitindo-se os processos de disputas de concepções, as correlações de forças entre os atores públicos e privados, além dos retrocessos políticos que foram evidenciados ao longo desse processo. Nessa mesma perspectiva, foi relatado como se deu o processo de elaboração da proposta da Paraíba. Gostaríamos de destacar que, entre os marcos legais, encontra-se o PNE (2014-2024), entretanto, não é feita nenhuma referência ao PEE, o que é inaceitável, ao nosso ver, posto que ele apresenta um diagnóstico da educação do Estado.

Coadunamo-nos com Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 9) para os quais “compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão”, além de que é importante ter a clareza de que “os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427).

Na sequência, foram apresentadas, nos tópicos seguintes, as concepções de currículo, sujeito de direitos, aprendizagem e avaliação que orientam o documento. Em especial, nessa parte introdutória do documento, chama-nos a atenção a ausência

de uma caracterização dos aspectos políticos, econômicos, culturais e educacionais do nosso Estado, uma vez que as propostas curriculares estaduais e municipais deveriam incluir conhecimentos regionais e locais, a fim de valorizar as experiências das crianças e jovens paraibanos.

A seção referente à educação infantil foi organizada nos seguintes tópicos: Introdução; Marco regulatório: avanços na Educação Infantil; Princípios fundamentais, subdividida nos seguintes temas – A criança como centro do planejamento curricular, As crianças da Paraíba: populações, identidades e Currículo e práticas pedagógicas; Os Direitos de Aprendizagem e a BNCC da Educação Infantil; Os Campos de Experiências como proposta de organização curricular na Educação Infantil; Campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: um diálogo necessário e, por fim, Condições necessárias ao trabalho pedagógico: projeto político pedagógico, infraestrutura, materiais, formação de professor, espaços e tempo, avaliação e materiais didáticos. Os conceitos referendados nessa seção serão analisados no próximo capítulo.

Ao comparar a redação dos dois documentos, evidenciamos que houve algumas mudanças no conteúdo, sobretudo na seção da educação infantil, referente aos objetivos de aprendizagem, haja vista muitos dos que foram propostos anteriormente, terem sido substituídos pelos da BNCC. A primeira versão era ilustrada com fotos de vivências realizadas em creches e pré-escolas do Estado, os quais, conforme a entrevistada (S4), foi proposta da coordenação, mas que foi difícil realizar “pelas questões de qualidade da foto, identificação, autorização, essas coisas todas que no prazo a gente acabou não dando conta”. Acreditamos que não constam na segunda edição, devido aos motivos listados pela entrevistada.

Nesse contexto descrito da formulação da Proposta Curricular da Paraíba, observamos que este foi permeado por imposições de um planejamento já previsto por um Comitê Gestor Nacional e implementado em um período de 10 meses, trazendo limitações, ao nosso ver, na autonomia dos coordenadores de etapa e dos redatores no processo de elaboração, revelando, também, que a participação da maioria dos profissionais da educação não foi tão qualificada, em virtude da forma burocrática com que foi concretizada, e da dificuldade dos municípios enviarem seus representantes por problemas de ordem financeira, mesmo a equipe tentando buscar oportunizar espaços de interlocução com grupos menores para um maior diálogo, reflexão e contribuição ao texto preliminar.

Pelo exposto, o processo de elaboração e aprovação da BNCC e da Proposta Curricular do Estado da Paraíba se deu numa conjuntura política atravessada por um golpe na democracia, orquestrado pelos detentores do capital e elites conservadoras, o que evidenciou um contexto de disputas e correlações de forças entre concepções distintas de educação e currículo, prevalecendo a hegemonia da classe detentora do capital, que vem subordinando a educação pública aos interesses do mercado.

Nesse entendimento, no próximo capítulo, objetivamos desvelar os fundamentos políticos e pedagógicos nas políticas curriculares supramencionadas, bem como apreender as confluências e divergências de concepções teóricas e orientações.

6 DCNEI, BNCC-EI E A PROPOSTA CURRICULAR DA PARAÍBA-EI: APROXIMAÇÕES E/OU DISSENSOS DE FUNDAMENTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

Entendemos que, na formulação de políticas curriculares, estão presentes fundamentos que orientam a ação pedagógica na EI, advindos de estudos e pesquisas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, e que vêm contribuindo para pensar a criança de 0 a 6 anos e sua educação de forma mais qualificada.

Sendo assim, neste capítulo, a partir da análise do corpus documental e das informações coletadas nas entrevistas semiestruturadas, à luz dos referenciais teóricos apresentados e assumidos ao longo da tese, faremos o cotejamento dos fundamentos políticos e pedagógicos que orientaram as DCNEI, a BNCC-EI e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI.

Para apreender as concepções presentes nas DCNEI (2009), selecionamos alguns dos documentos de orientação para EI. Tais documentos foram: Práticas cotidianas na educação infantil: base para a reflexão sobre as orientações curriculares (BARBOSA, 2009), Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil, tendo juntado também o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 e a Resolução Nº05/2009. Em relação à BNCC-EI, recorreremos aos documentos referentes às quatro versões, pareceres de alguns especialistas e artigos produzidos pelos consultores e especialistas que participaram do processo de elaboração, além de produções de outros pesquisadores da área. Para a análise do documento da Proposta Curricular da Paraíba-EI consultamos a versão aprovada pelo CEE (2018) e a que foi reeditada, além das informações trazidas pelos sujeitos da pesquisa.

A partir do corpus documental e dos relatos das falas, a análise foi organizada em torno de duas categorias, a primeira – **Concepção de criança e educação infantil: fundamentos políticos e pedagógicos** – e, a segunda – **Concepção de proposta pedagógica e currículo: fundamentos políticos e pedagógicos**.

6.1 Concepção de criança e educação infantil: fundamentos políticos e pedagógicos

Como vimos nos capítulos anteriores, os documentos curriculares são orientados por concepções que materializam determinada forma de compreender a

criança, trazendo implicações para a função e a própria identidade da educação infantil. Nessa compreensão, realizamos a análise e o cotejamento da concepção de criança e educação infantil nos documentos curriculares mandatórios nacionais: DCNEI, quatro versões da BNCC-EI e a Proposta Curricular da Paraíba-EI (1ª e reeditada).

Assim, buscamos apreender a concepção de criança que orienta os referidos documentos, a partir da análise de unidades de registro, conforme quadro abaixo:

Quadro 09 – Concepção de Criança

Documento	Unidades de registro
DCNEI	Sujeito histórico, de direitos, centro do planejamento curricular.
Versão preliminar da BNCC-EI	Sujeito histórico, de direitos, centro do planejamento curricular
2ª versão da BNCC-EI	Sujeito histórico, de direitos, centro do planejamento curricular.
3ª versão da BNCC-EI	Sujeito histórico, de direitos, centro do planejamento curricular.
Versão final da BNCC-EI aprovada pelo CNE	Sujeito histórico, de direitos, centro do planejamento curricular.
Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI – aprovada pelo CEE	Sujeito histórico, de direitos, centro do planejamento curricular.
Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI reeditada	Sujeito histórico, de direitos, centro do planejamento curricular.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas DCNEI (2009), BNCC-EI (2015a, 2016b, 2017c, 2017d) e Proposta Curricular da Paraíba-EI (2018a, s/d).

Pudemos constatar que a definição de criança que orienta as DCNEI encontra-se em consonância com as contribuições dos estudos contemporâneos das Ciências Humanas e Sociais que ressaltam a sua agência e seu protagonismo no processo educativo, a sua historicidade e inserção de classe, gênero, etnia, espaço geográfico, religião e outras, o seu estatuto de cidadã de direitos, o seu modo específico e singular de apropriar-se da cultura produzida pela humanidade e, a partir dela, construir com os seus pares as culturas infantis (COHN, 2005; CORSARO, 2009; KRAMER, 2006; SARMENTO, 2005, 2006). Nessa orientação, as DCNEI, no seu artigo 4º, trazem a seguinte concepção de criança:

[...] a criança, **centro do planejamento curricular**, é **sujeito histórico** e de **direitos** que, nas interações, relações e práticas

cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12, grifo nosso)

Os documentos das versões da BNCC-EI (preliminar, 2ª, 3ª e a versão final) e da Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI (1ª e a reeditada) reproduzem o artigo 4º, além de, ao longo dos documentos, em algumas seções, reafirmá-lo, embora o direcionamento da BNCC-EI e da proposta Curricular da Paraíba-EI em torno, sobretudo, do direito de aprender traga o risco de, ao invés de avançarmos na discussão sobre a criança em sua integralidade – seus interesses, necessidades, experiências, contexto sociocultural em que se insere, formas de apropriação do mundo, suas múltiplas linguagens e outros –, reduzi-la à concepção de um vir a ser, na qual está implicado um modelo de educação como preparação para a etapa seguinte.

Nesse sentido, embora a concepção de criança que orienta as DCNEI seja citada na BNCC-EI, a análise realizada por Coutinho e Moro (2017), com a qual concordamos, revela que o documento traz como meta os objetivos de aprendizagem, compreendendo, desse modo, a criança como capital humano. Tal concepção é utilizada pelo BM e presente nas suas recomendações para a primeira infância, que, segundo Oliveira (2019, p. 117), “estão delineadas por princípios econômicos e permanecem alicerçadas na visão de educação infantil como uma etapa compensatória e preparatória para a escolarização”.

Outra questão que merece ser problematizada é a ideia vigente de conceber a criança de 0 a 6 anos como aluno, tomando como parâmetro o modelo tradicional de ensino que, ainda, é predominante no Ensino Fundamental. Sobre isso, Barbosa (2009, p. 27) evidencia que a maioria das práticas escolares, nas quais o destaque são os desempenhos cognitivos e um modelo específico de relacionar-se com o conhecimento e a aprendizagem – atenção focada, silêncio, aprendizagem individualizada antagonizam com o modo pelo qual a criança de 0 a 6 anos apreende o mundo, pois, para tanto, “precisa negar seu corpo cuja multidimensionalidade precisa ser esquecida, ou propositadamente controlada”.

Em contraponto a esse modelo escolar tradicional, as propostas Pedagógicas/curriculares devem considerar as especificidades e singularidades das crianças que frequentam a EI, “reconhecendo sua experiência ética e estética,

valorizando a ação crítica, criadora, a narrativa e a produção de sentido” (KRAMER, 2009, p. 20), contrariando, então, uma concepção de criança-aluno e de conhecimento restrito à cognição.

Sendo assim, precisamos estar atentos à excessiva prescritividade dos documentos curriculares nacionais ou subnacionais, a exemplo da BNCC-EI e da Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI, que objetivam formatar um percurso de aprendizagem e aquisição de conhecimento predeterminado, por faixas etárias, para todas as crianças, no intuito de moldar um determinado modo de ser – dócil e útil, desconsiderando o tempo, as peculiaridades e as diferenças entre elas (AGOSTINI, 2017).

Sob outra perspectiva, a concepção de criança como sujeito histórico que orienta as DCNEI vem afirmar a infância como construção social, o que nos informa que há diversas formas de compreendê-la e modos de vivê-la, a depender do tempo histórico, do lugar que habita, da classe social, da etnia, do gênero e outros, significando a criança como agente e ator social que “tem papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais” (COHN, 2005, p. 27-28).

Em relação ao papel central da criança no planejamento curricular, este é abordado na apresentação do direito de aprendizagem e desenvolvimento “participar”, quando destaca o seu papel “[...] junto aos adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola, como nas atividades da vida cotidiana [...]” (BRASIL, 2015a), (BRASIL, 2016a), (BRASIL, 2017a), (BRASIL, 2017b). Essa centralidade, como vimos, pressupõe que a criança seja considerada em seus interesses e necessidades, destacando a importância de que seja escutada e tenha garantido o seu direito a participar “de algumas definições políticas e pedagógicas da vida escolar” (BARBOSA, 2009. p. 65).

Ao que nos parece, documentos como a BNCC-EI e a Proposta Curricular da Paraíba-EI, cuja organização curricular visa ao detalhamento das aprendizagens infantis a serem reguladas em tempos bem definidos, limitam a possibilidade para a escuta e a participação da criança no planejamento curricular, destituindo-a da posição de sujeito histórico, de direitos e ator social. Assim como Arroyo (2011, p. 93), entendemos que “em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados”.

Ao nosso ver, o reconhecimento das crianças como centro do planejamento curricular implica que as práticas pedagógicas desenvolvidas em creches e pré-escolas considerem os seus contextos de vida – econômicos, políticos, sociais e culturais – que interferem nas suas condições de existência, bem como seus interesses, experiências, necessidades, curiosidades, além de suas opiniões sobre o cotidiano vivido nas instituições, não desconsiderando a importância dos outros atores presentes nas creches e pré-escolas, sobretudo os/as professores/as.

Na proposta paraibana, na seção “As crianças da Paraíba: populações, identidades, currículo e práticas pedagógicas”, é apresentada a constituição do povo paraibano, cuja formação se dá por meio da miscigenação de brancos europeus, índios nativos e negros africanos. Dessa forma, enquanto em algumas microrregiões do Estado evidencia-se a predominância dos caboclos, mulatos, pescadores, em outras, observa-se a presença de alguns grupos étnicos (índios, quilombolas, ciganos). Assim, o documento chama atenção para a necessidade de se conhecer as diversas infâncias e os seus pertencimentos sociais e culturais (PARAÍBA, s/d).

No entanto, ponderamos que, em vez de problematizar as diferenças supramencionadas, que precisam ser entendidas também como produtoras de desigualdades, pois, “ao entrarmos nesse campo estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação” (GOMES, 2007, p. 41), restringe-se a discussão sobre a diversidade do povo paraibano, realizando uma descrição de como se distribuem tais grupos no espaço geográfico, destacando também elementos da sua cultura. Por outro lado, é importante evidenciar que a proposta aponta a importância no contexto das práticas pedagógicas do reconhecimento do pertencimento cultural da criança, “uma vez que nas interações com os adultos e seus pares, não apenas recebe influência, mas influencia, constrói e se reconstrói na relação com o outro” (PARAÍBA, s/d, p. 34).

Uma das entrevistadas traz uma das discussões realizadas pela equipe que produziu o documento em torno da concepção de direitos e da importância de refletir sobre as crianças reais que habitam o território paraibano: “[...]para a gente não ficar como mantra repetindo: criança sujeito de direito, criança sujeito de direito, mas que direito, quais são os direitos dessa criança, quem é esse sujeito, quem são essas crianças da Paraíba?” (S2); enquanto outra busca explicitar elementos que estão entrelaçados nessa concepção e que tem sua historicidade “[...] na educação infantil

a gente se reportou muito a essa construção histórica que a gente tem dessa criança enquanto sujeito de direito, dessa criança dos pilares da educação infantil, a mediação né, a brincadeira, a criança como foco do planejamento” (S3).

Embora as entrevistadas tragam, na sua fala, a importância de problematizar o conceito de sujeito de direitos, tal análise não foi desenvolvida na Proposta Curricular da Paraíba-EI, pois, como vimos, o referido documento sequer traz um diagnóstico acerca da educação infantil no Estado. Os dados do INEP (2019) indicam que as condições para que o direito à educação das crianças que frequentam instituições públicas seja garantido, ainda se encontram bem distantes, visto que a formação dos/as professores/as que atuam na rede pública e a infraestrutura de parte das instituições são bastante deficitárias. Em relação à formação, 7,3% certificam médio/inferior⁴⁹, 16,7% médio normal/magistério, 6,5% superior completo bacharelado e 69,4 % superior completo licenciatura. Já quanto à infraestrutura, observa-se a precariedade das instituições, uma vez que somente 57,7% dispõem de pátio, 14,2% de parque infantil, 15,4% de área verde e 50,6% de brinquedos (INEP, PARAÍBA, 2019). Esses dados revelam que muitas instituições ainda não oferecem uma infraestrutura que contemple as especificidades das crianças de 0 a 6 anos, do ponto de vista biológico, cultural e social.

Em relação à oferta, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019) verificou que, no Brasil, o atendimento escolar às crianças de 0 a 3 anos é de 35,6% e de 4 e 5 anos 92,9%, indicativo de que o direito de muitas crianças da EI para terem acesso a uma vaga nas creches ainda se encontra distante, problemática esta que não foi abordada também na BNCC-EI. Tais dados evidenciam a distância entre o que normatiza a lei e sua efetivação, pois, em conformidade com a CF/1998, o ECA/1990 e a LDB 9.394/96, afirmar a criança como sujeito de direitos requer a garantia do acesso aos direitos sociais e, entre eles, à educação, por meio de uma vaga em creche ou pré-escola, com condições adequadas de atendimento, a fim de promover o seu desenvolvimento integral.

Desse modo, a reflexão da questão curricular não pode ficar circunscrita ao que deve ser ensinado às crianças, sem considerar outros elementos que são basilares para a efetivação do seu direito à educação. A qualidade da formação é um indicador fundamental para que o docente possa compreender os pressupostos que orientam

⁴⁹ Refere-se ao quantitativo de docentes que concluíram o ensino fundamental ou o curso de nível médio

as políticas educacionais e curriculares, seja para analisá-las criticamente e reorientá-las, considerando-se as crianças concretas em seus contextos, pertencimentos e experiências, além de compreender o modo pelo qual elas se apropriam do mundo – interagindo, brincando, se movimentando, imaginando, experimentando, fazendo descobertas –, seja até mesmo para realizar a transposição didática de tais conhecimentos no fazer pedagógico. Em relação à infraestrutura, não temos dúvidas de que a precariedade dos ambientes internos e externos de uma instituição, para crianças pequenas, compromete a realização das duas atividades principais que contribuem para que ampliem os conhecimentos de si, do mundo e produzam as culturas infantis: as interações e as brincadeiras.

Em relação às interações, os estudos de Vigotski (1989) mostram que o desenvolvimento infantil não acontece de forma natural, através apenas do aparato biológico e de sua maturação, mas na inserção da criança na cultura, intermediada pelas relações que se estabelecem com os sujeitos mais experientes. Desde que nasce, os outros vão lhe apresentando o mundo por meio dos instrumentos, signos e dos conhecimentos produzidos pela humanidade e, gradativamente, irá se apropriando deles. O brincar, por sua vez, “contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 1991, p. 68)

Para Kishimoto (2010, p. 1) o brincar “garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade”, e acontece por meio das interações com adultos e outras crianças, ambientes, materiais, brinquedos, acervo cultural e outros:

Interação com a professora – O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.

Interação com as crianças – O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.

Interação com os brinquedos e materiais – É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.

Interação entre criança e ambiente – A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das

interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança. Interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança — A Interação (relação) entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece. (KISHIMOTO, 2010, p. 3)

Assim, todo o cotidiano das instituições de educação infantil deve fomentar contextos promotores das interações e brincadeiras, pois ambas as ações são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e abalizam o modo como elas experienciam e se apropriam do mundo e o ressignificam – de forma ativa, participativa e criativa. A concepção de criança não é uma abstração, ao contrário, concretiza-se nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas creches e pré-escolas brasileiras.

Diante do exposto, ressaltamos que a concepção de criança presente na versão final da BNCC-EI e na Proposta Curricular da Paraíba-EI é ambígua, pois, conquanto ratifique o conceito presente nas DCNEI, ao analisar-se integralmente o documento, é observado que o destaque é dado aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, cuja ênfase está direcionada à dimensão cognitiva da criança, o que vai na contramão dos estudos das ciências humanas e sociais que orientaram a elaboração das DCNEI, a saber: a Psicologia do Desenvolvimento, ao afirmar a criança como um sujeito singular que se desenvolve e aprende por meio das interações que estabelece com crianças e adultos; a Sociologia da Infância, no entendimento das crianças como atores sociais e da infância como construção social; a Antropologia da Criança, no reconhecimento das crianças em suas diversidades (gênero, étnica, religião, classe e outras) e no papel atribuído às relações sociais vivenciadas nas instituições na constituição de suas identidades; a História, ao reconhecer a influência da organização do trabalho e da cultura no modo como os adultos inserem as crianças no seu contexto mais próximo e na sociedade e, por fim, os atuais Estudos da Linguagem, Estudos Culturais e Filosofia, que buscam compreender a infância e as crianças no mundo contemporâneo, marcado por novas necessidades infantis decorrentes das mudanças no mundo do trabalho, da cultura, da tecnologia, dos valores, entre outros (KRAMER, 2009).

No que diz respeito à concepção de EI, o quadro abaixo apresenta as unidades de registro que foram destacadas nos documentos curriculares mandatórios e que orientaram a compreensão dos seus fundamentos.

Quadro 10 – Concepção de Educação Infantil

Documento	Unidades de Registro
DCNEI	Primeira etapa da Educação Básica; Creches e pré-escolas; Espaços institucionais educacionais; Educação e cuidado; 0 a 5 anos de idade; Dever do Estado; Período diurno.
Versão preliminar da BNCC-EI	Educação e cuidado; Crianças de 0 a 5 anos; Instituições educacionais.
2ª versão da BNCC-EI	Dever do Estado; Direito das crianças; Primeira etapa da Educação Básica; Instituições educacionais; Educação e cuidado.
3ª versão da BNCC-EI	Dever do Estado; Parte integrante da Educação Básica; Faixa etária 0 a 5 anos.
Versão final da BNCC-EI aprovada pelo CNE	Dever do Estado; Parte integrante da Educação Básica; Faixa etária 0 a 5 anos; Educação e cuidado.
Proposta Curricular do Estado da Paraíba para-EI – aprovada pelo CEE	Primeira etapa da Educação Básica; Dever do Estado; Creche e pré-escola; 0 a 5 anos de idade; Cuidado e educação; Espaços educacionais;
Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI reeditada	Primeira etapa da Educação Básica; Dever do Estado; Creche e pré-escola; 0 a 5 anos de idade; Cuidado e educação; Espaços educacionais;

Fonte: Elaborado pela autora com base nas DCNEI (2009), BNCC-EI (2015a, 2016b, 2017c, 2017d) e Proposta Curricular da Paraíba-EI (2018a, s/db).

As DCNEI compreendem que a educação infantil deve consolidar sua identidade e definir o seu caráter legal, institucional e educacional, reafirmando a indissociabilidade da educação e do cuidado, o atendimento em creches e pré-escolas no período diurno, a forma como pode ser organizada a jornada (parcial ou integral) e

a sua regulação e supervisão por órgão competente do sistema de ensino. No referido documento, assim é caracterizada essa primeira etapa da Educação Básica:

Art. 5º 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 do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É **dever do Estado** garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Nesse sentido, válida a integração da EI na Educação Básica, o dever do Estado na efetivação do direito à educação, o seu papel complementar à ação da família e a indissociabilidade da educação e do cuidado, em oposição às históricas funções de tutela, assistência e preparação para o Ensino Fundamental.

Por sua vez, ao referir-se à etapa da EI, aspectos considerados nas diversas versões da BNCC-EI buscaram dialogar com o que estava posto nas DCNEI. Entretanto, diferentemente do Parecer 20/2009 que explicita o papel que o Estado deve assumir em relação à educação coletiva das crianças, a fim de reduzir as desigualdades de acesso, bem como a qualidade das instituições no que tange à infraestrutura, materiais, formação docente, entre outros, na versão aprovada, tais questões não são problematizadas.

No tocante à indissociabilidade da educação e do cuidado, esta não foi referendada em todas as versões da BNCC-EI, embora seja imprescindível para que se promova o desenvolvimento integral da criança. Macêdo e Dias (2018) destacam a amplitude da função da EI, ao explicitarem que

Em linhas gerais, o cuidar e o educar são ações que devem ser compreendidas como faces da mesma moeda. Ao se educar se cuida, sendo essa função a especificidade da educação infantil. Portanto, a atenção, o afeto, a escuta, o toque, o respeito às linguagens da criança e a interação com objetos da cultura devem fazer parte da prática pedagógica na educação infantil, possibilitando, dessa forma, que a criança viva plenamente a sua condição de infância, que implica em fantasia, em ludicidade, em criar cultura, em transgredir, em surpreender, em maravilhar sempre. (MACÊDO; DIAS, 2018. p. 40)

As autoras além de referendar a indissociabilidade das ações de educar e cuidar, apresentam como tais ações são materializadas nas práticas pedagógicas, pressupondo-se, para tanto, que seja respeitado o direito à criança de viver a infância. Nessa mesma perspectiva, Kishimoto (2010, p. 1) alarga a função da educação da criança na etapa da EI, ao propor que se integre “não apenas a educação ao cuidado, mas também a educação, o cuidado e a brincadeira”.

Na versão preliminar, destaca-se que é papel das instituições educacionais, de forma indissociável, educar e cuidar das crianças de 0 a 5 anos, rompendo tanto com a perspectiva assistencialista quanto com a escolarizante. Na segunda versão, é realizada uma ampliação da parte introdutória e, no tocante à definição dessa etapa da Educação Básica, afirma-se o que está posto na base legal (CF/1988, ECA/1990, LDB/9.394/96, Resolução CNE/CEB nº05/2009, Emenda Constitucional nº 59/2009) em relação ao dever do Estado e ao direito das crianças à educação integral, ressaltando que a indissociabilidade do cuidado e da educação afirma a especificidade da ação educativa na EI. Em relação à oferta, evidencia que esta pode ser realizada em tempo parcial ou integral e que o atendimento em creches para as crianças de 0 a 3 anos terá matrícula optativa, ao passo que, para as pré-escolas, é exigida matrícula obrigatória, uma vez que a EC/2009 estabeleceu a obrigatoriedade da educação a partir dos 4 anos. Além disso, enfatiza tanto o papel da EI como ação complementar ao das famílias, quanto o de “assegurar o direito das crianças ao cuidado, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à cultura, às artes, à brincadeira, à convivência e à interação com outros/as meninos/as” (BRASIL, 2016a, p. 56).

Diferentemente, a terceira versão apresenta um texto introdutório bastante enxuto, no qual reafirma apenas os avanços conquistados do ponto de vista jurídico,

não abordando a especificidade da ação pedagógica na EI – o educar e o cuidar. Ao posicionar-se sobre essa versão, o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC/FE/UFG corrobora que o documento omite tal fundamento, amplamente discutido na área e presente em documentos nacionais, bem como “negligencia sua existência e importância na construção de uma BNCC que compreende a formação ampliada do sujeito” (BARBOSA; SILVEIRA, 2017, p. 6).

No texto final aprovado pelo CNE, a concepção da indissociabilidade entre o educar e cuidar é referendada no documento, isto se deve à organização de diversas entidades (MIEIB, GT07 da ANPED, NEPIEC e outras), de estudiosos e pesquisadores que, apesar das dificuldades do momento político, buscaram influir no que estava posto no texto da terceira versão, na tentativa de garantir concepções consensuais na área.

No texto da Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI, na seção “Marco regulatório: avanços na Educação Infantil”, ratifica-se o que está posto na CF/1988, no ECA/1990, na LDB/1996 e nas DCNEI/2009, asseverando, em relação a este último documento, o norte da BNCC e da Proposta Curricular do Estado. Outro aspecto destacado refere-se ao cuidado e à educação que devem ser tratados de modo integrado, a fim de que “a EI cumpra seu papel na direção de contribuir para a promoção do desenvolvimento integral da criança” (PARAÍBA, s/d, p. 36).

Conquanto as DCNEI expressam princípios e orientações para o desenvolvimento de propostas pedagógicas contextualizadas que acolham a pluralidade e a diversidade cultural, comprometendo-se com o direito de todas as crianças ao desenvolvimento integral e à vivência de sua infância, a BNCC-EI e a Proposta Curricular da Paraíba-EI dão destaque, sobretudo, ao direito de aprender.

Para Oliveira (2010, p. 2) as formas como as crianças da educação infantil “vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades” [...], devem orientar a tomada de decisões “em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias”.

Sendo assim, analisaremos que perspectiva de proposta pedagógica e currículo orientam os textos das versões da BNCC-EI e da Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI.

6.2 Concepção de proposta pedagógica e currículo: fundamentos políticos e pedagógicos

A inserção do atendimento das crianças de 0 a 6 anos no âmbito da educação ensejou reflexões acerca da identidade dessa primeira etapa da Educação Básica. Nesse contexto, a partir da década de 1980, as definições de proposta pedagógica e curricular começam a ser objeto de maior reflexão na área passando, nas duas últimas décadas, a ter centralidade nas políticas curriculares mandatórias.

Inicialmente, selecionamos nas DCNEI, nas quatro versões da BNCC-EI e nas duas edições da Proposta Curricular da Paraíba-EI as unidades de registro que se referem a concepção de Proposta Pedagógica e o que ela deve contemplar.

Quadro 11 – Concepção de Proposta Pedagógica

Documento	Unidades de Registro
DCNEI	Plano orientador das ações da instituição; Elaboração coletiva; Princípios éticos, políticos e estéticos; Função sociopolítica e pedagógica; Garantir o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens das diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, o respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação; Prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos.
Versão preliminar da BNCC-EI	Princípios éticos, políticos e estéticos.
2ª versão da BNCC-EI	Princípios éticos, políticos e estéticos.
3ª versão da BNCC-EI	Não apresenta
Versão final da BNCC-EI aprovada pelo CNE	Não apresenta
Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI – aprovada pelo CEE	Plano orientador das ações da instituição; Metas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento; Elaboração coletiva; Garantir processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos a aprendizagens das diferentes linguagens Direito à proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, brincadeira, interação.
Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI – reeditada	Plano orientador das ações da instituição; Metas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento; Elaboração coletiva; Garantir processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos a aprendizagens das diferentes linguagens Direito à proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, brincadeira, interação.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas DCNEI (2009), BNCC-EI (2015a, 2016b, 2017c, 2017d) e Proposta Curricular da Paraíba-EI (2018a, s/db)

Ao analisar o quadro acima, vemos que as DCNEI evidenciam a autonomia das instituições para elaborarem sua Proposta Pedagógica, ao considerar que tal documento de caráter político-pedagógico deve ser construído de forma participativa, ou seja, pensado, refletido e produzido no coletivo. Desse modo, refletirá as necessidades e os desafios de um contexto que é situado, constituindo-se em um plano orientador para as ações vivenciadas com as crianças.

No processo de construção de tais propostas, devem ser considerados os princípios, as concepções, os objetivos e as orientações estabelecidas nas DCNEIS, ressaltando-se a centralidade da criança e a garantia de que ela viva sua infância, a consideração dos seus saberes e experiências, os eixos das interações e brincadeiras, bem como a orientação de modos de organização dos tempos, dos espaços e das práticas pedagógicas. Assim, esse documento mandatório afirma as especificidades da EI e tem por objetivo fortalecer sua identidade.

Ao examinar as várias versões da BNCC-EI, identificamos poucas referências aos termos Proposta Pedagógica ou Projeto Pedagógico, ao contrário das DCNEI que os explicita ao longo de todo o documento. Desse modo, parece-nos que não é atribuído o devido valor à proposta da instituição, configurando como mais importante a prescrição do que todas as crianças devem aprender como guia a ser seguido pelos/as professores/as. Na versão preliminar e na 2ª versão, utiliza-se o termo Projeto Pedagógico ao referir-se aos princípios éticos, políticos e estéticos. Já nas duas versões da Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI, reiteram-se o conceito, os princípios e o objetivo que deve nortear as Propostas das unidades de educação infantil.

Convém destacar que as instituições vêm sendo destituídas de sua autonomia de traçar a sua Proposta Pedagógica ou Projeto Pedagógico, à luz de um referencial teórico refletido coletivamente, uma vez que os sistemas de ensino, por meio dos currículos nacionais, a exemplo da BNCC-EI e da Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI, assumem o papel de determinar o que deve ser ensinado para todas as crianças.

Nessa direção, na Proposta Curricular da Paraíba, na seção “as condições necessárias ao trabalho pedagógico”, evidencia-se o papel que assumem os referidos sistemas de ensino no acompanhamento dos projetos políticos pedagógicos das instituições, uma vez que eles representam “o nível de aproximação maior entre

concepções e práticas” (PARAÍBA, s/d, p. 67). Essa materialização de concepções nas práticas pedagógicas terá como referência princípios e orientações das DCNEIS e/ou da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba para EI?

Coerente com as DCNEI, o acompanhamento pelos sistemas municipais deveria suscitar reflexões e problematizações com o coletivo da instituição sobre o perfil socioeconômico da comunidade na qual a instituição se insere, condições de infraestrutura, escolhas que orientam a organização dos espaços, tempos, materiais, importância atribuídas à interação e à brincadeira na prática pedagógica, contextos institucionais que dificultam a realização de projetos e outros, ao passo que, em relação à implementação da BNCC-EI, possivelmente, terá uma supervisão com o objetivo de monitorar se os objetivos de aprendizagem elencados no documento estão sendo trabalhados com as crianças ou propor sugestões de como efetivá-los em tempo hábil.

Assim como Pasqualini e Martins (2020, p. 428), observamos que as concepções que orientam as DCNEI apresentam-se na versão final da BNCC-EI e acrescento, também, na Proposta Curricular da Paraíba-EI “[...] mais como princípio geral e pano de fundo do que propriamente como elemento organizador (estruturante) da[s] proposta[s]”.

A explicitação dos princípios éticos, políticos e estéticos, na Resolução CNE/CEB 02/2009, traz indicações de como estes devem ser vividos no interior das instituições. Referindo-se aos princípios éticos, fica demonstrado que a manifestação de interesses, desejos e curiosidades pelas crianças deve ser oportunizada, assim como suas produções valorizadas nas práticas educativas. Chama atenção ainda para a conquista da autonomia destas, que inclui a escolha de brincadeiras, atividades e a realização de atividades de cuidados pessoais. Faz referência também ao papel das instituições em mediar novas aprendizagens, possibilitando a ampliação da compreensão de mundo – e delas próprias –, por meio do acesso a diferentes culturas, para que construam atitudes de respeito e solidariedade com os outros. Assim, as crianças vão se perceber inseridas numa sociedade plural, sendo orientadas a assumirem posições contrárias a toda forma de dominação e preconceito (etária, socioeconômica, étnico-racial, gênero, regional, linguística e religiosa), além de cultivar o respeito e o cuidado com a natureza e as diversas formas de vida, preservando os recursos naturais. Já ao mencionar os princípios políticos, enfatiza-se a criação de contextos que promovam a participação das crianças e a sua expressão

de sentimentos, ideias, questionamentos, considerando o bem estar individual e da coletividade, criando-se condições para que aprendam a expor suas opiniões sobre acontecimentos cotidianos e situações que envolvem conflitos, mas, também, levem-nas a respeitar diferentes pontos de vista. Outrossim, o direito à educação é um fundamento para o exercício da cidadania, devendo ser proporcionado, às crianças, experiências significativas e promotoras de novas aprendizagens. Por fim, ao tratar dos princípios estéticos, dá-se ênfase à valorização do ato criador e ao modo singular de construção de cada criança, destacando o papel que experiências vividas em contextos agradáveis e instigantes podem proporcionar à ampliação de suas possibilidades de comunicação, expressão, organização do pensamento, trabalho em grupo e na apropriação de diversas linguagens (RESOLUÇÃO, CNE/CEB, 02/2009).

Embora tais princípios tenham sido citados na BNCC-EI e na Proposta Curricular da Paraíba-EI, temos dúvidas quanto a sua efetivação nas práticas pedagógicas das creches e pré-escolas, visto que os documentos citados são norteados por um modelo curricular de orientação tecnicista e cognitivista, cujo maior objetivo é possibilitar, às crianças, à aquisição de habilidades numa progressão determinada (LOPES; MACÊDO, 2011; SAVIANI, 2019; SILVA, 1995).

Conforme as DCNEI (2009), a proposta pedagógica de cada instituição deve abarcar o direito à educação, dentro do qual se incluem a brincadeira, a convivência e a interação com outras crianças, a sua participação como cidadã e sujeito de direitos, considerando a forma específica de apropriação do mundo por elas, a fim de garantir suas **funções sociopolítica e pedagógica**

- I – oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV – promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, DCNEI, 2009, art.7º).

O cumprimento de tais funções favorece a qualidade do atendimento ofertado em relação à infraestrutura das instituições, formação docente, equipamentos, alimentação e outras, assim como no compartilhamento do cuidado e da educação com as famílias e, ainda, a concretização de uma vivência pedagógica que promova: a convivência entre crianças-crianças, crianças-adultos, a ampliação de saberes e conhecimentos, a superação das desigualdades educacionais e a construção de novos modos de relacionar-se considerando-se a ludicidade, a participação e o rompimento com diversas formas de dominação. Essas questões, trazidas como fundantes pelas DCNEI, são apresentadas de forma muito superficial ou não foram contempladas nas versões da BNCC-EI e na Proposta Curricular da Paraíba-EI.

Como vimos em capítulos anteriores, a inserção da EI no âmbito educacional e, mais recentemente, a obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses contribuíram para uma maior discussão e reflexão acerca da função pedagógica das creches e pré-escolas, evidenciando-se a necessidade de se revisitar as práticas que vinham sendo desenvolvidas nesses espaços coletivos de educação, o que trazia, como imperativo, explicitar a concepção de currículo e o modo de organizá-lo, considerando a especificidade da ação pedagógica com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. No quadro abaixo, podemos observar as unidades de registro que foram destacadas nos documentos analisados:

Quadro 12 – Concepção de Currículo

(Continua...)

Documento	Unidades de Registro
DCNEI	Conjunto de práticas; Experiências e saberes das crianças; Patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico; Desenvolvimento integral; Proposta curricular; Práticas pedagógicas; Eixos norteadores – interações e brincadeira; Experiências.

Quadro 12 – Concepção de Currículo

(Continuação...)

Documento	Unidades de Registro
Versão preliminar da BNCC-EI	Saberes e experiências das crianças; Patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico; Interações e brincadeiras – mediadores de aprendizagem e eixos estruturantes; Base Nacional Curricular (BNC); Conhecimentos fundamentais; Parte do currículo; Direitos de aprendizagem – Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Comunicar, Conhecer-se; Experiências de aprendizagem; Arranjo curricular – Campos de Experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações); Objetivos de aprendizagem – proposta integradora – não especificados por etapa creche e pré-escola.
2ª versão da BNCC-EI	Saberes e experiências das crianças; Patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico; Eixos estruturantes: interações e brincadeiras; Base Nacional Comum Curricular; Instrumento de gestão pedagógica; Parte de um projeto curricular; Seleção de práticas, saberes e conhecimentos; Direitos de aprendizagem e desenvolvimento – Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se; Arranjo curricular – Campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações); Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; Objetivos específicos para cada faixa etária; Interseção entre direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências.
3ª versão da BNCC-EI	Eixos estruturantes: interações e brincadeiras; Documento normativo; Aprendizagens essenciais; Conhecimentos e competências; Direitos de aprendizagem e desenvolvimento – Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se; Arranjo curricular – Campos de experiências – (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Oralidade e escrita; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações); Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; Aprendizagens essenciais; Especificidades dos grupos etários; Creches – divisão em duas faixas etárias (bebês de zero a 1 ano e 6 meses e crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e pré-escola única faixa etária (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Quadro 12 – Concepção de Currículo

(Continuação...)

Documento	Unidades de registro
Versão final da BNCC-EI aprovada pelo CNE	Eixos estruturantes: interações e brincadeiras; Documento normativo; Aprendizagens essenciais; Conhecimentos e competências; Direitos de aprendizagem e desenvolvimento – Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se. Arranjo curricular – Campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; Aprendizagens essenciais; Especificidades dos grupos etários; Creches – divisão em duas faixas etárias (bebês de zero a 1 ano e 6 meses e crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e pré-escola única faixa etária (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses).
Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI – aprovada pelo CEE	Conjunto de práticas; Experiências, saberes, conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico, tecnológico; Desenvolvimento integral; Proposta curricular; Documento aberto; Base de orientação – Transposição didática dos objetos de conhecimento/conteúdos; Concretização dos objetivos de aprendizagem; Garantia dos direitos de aprendizagem; Eixos do currículo – interações e brincadeiras; Direitos de aprendizagem e desenvolvimento – Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se. Arranjo curricular – Campos de experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações); Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; Objetivos de aprendizagem para cada faixa etária; Vivências que favoreçam experiências em cada campo e faixa etária.

Quadro 12 – Concepção de Currículo

(Conclusão.)

Documento	Unidades de Registro
Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI reeditada	Conjunto de práticas; Experiências, saberes, conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico, tecnológico; Desenvolvimento integral; Proposta curricular; Documento aberto; Base de orientação – Transposição didática dos objetos de conhecimento/conteúdos; Concretização dos objetivos de aprendizagem; Garantia dos direitos de aprendizagem; Eixos do currículo – interações e brincadeiras; Direitos de aprendizagem e desenvolvimento – Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se. Arranjo curricular – Campos de experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações); Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; Objetivos de aprendizagem para cada faixa etária; Vivências que favoreçam experiências em cada campo e faixa etária.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas DCNEI (2009), BNCC-EI (2015a, 2016b, 2017c, 2017d) e Proposta Curricular da Paraíba-EI (2018a, s/db).

A concepção de currículo que orienta as DCNEI tem, na criança, a sua centralidade, tendo em vista que, como sujeito situado em determinado contexto social e cultural, ela tem uma história, interesses, necessidades, curiosidades e experiências que devem ser conhecidas pelo/a professor/a para nortear o seu planejamento a fim de articulá-los com os conhecimentos dos diversos patrimônios, objetivando a promoção do seu desenvolvimento integral. Não à toa, a concepção de currículo expresso nas DCNEI o designa:

[...] como 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, 2010, p. 12)

Essa definição afirma a especificidade da ação pedagógica na EI, dando destaque a uma intencionalidade educativa própria, a qual se concretiza nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições, norteadas pelas interações e brincadeiras. Tal compreensão pressupõe o reconhecimento das experiências dos sujeitos-crianças apropriadas em seu entorno e a importância de articulá-las aos conhecimentos produzidos na sociedade.

Ao analisar o currículo que orienta as DCNEI, Dantas (2016, p. 180) elucida que ele pode ser compreendido como “pré-definido/pré-organizado e sistematizado ao considerar os sujeitos da prática”, ou ainda “como narrativa que emerge dessas proposições iniciais e se desenvolve de forma viva e transformadora em cada instituição”. Nesse entendimento, “extrapola perspectivas tradicionais e se ancora nas teorias críticas e/ou pós – estruturalistas”. Consideramos que, ao contrário dessa perspectiva, está implícito, sobretudo, na versão final da BNCC-EI e na Proposta Curricular da Paraíba-EI um modelo curricular tradicional centrado na tríade – objetivos – conteúdos – avaliação.

Coadunamo-nos com Barbosa e Richter (2015, p. 196) acerca da necessidade de o currículo na/da educação infantil estar inserido nas práticas sociais e culturais das crianças e suas famílias, favorecendo condições para a vivência de experiências “não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado”.

Em relação às concepções de currículo, a 1ª e 2ª versões da BNCC-EI e a Proposta Curricular da Paraíba-EI tiveram como referência o conceito das DCNEI, cujo destaque é dado aos saberes e às experiências infantis em articulação com os conhecimentos dos diversos patrimônios. A terceira versão e a final da BNCC-EI evidenciam as habilidades e os conhecimentos, uma vez que a base conceitual é integrada pelas competências.

Sobre tal conceito, ressaltando que a sua materialização ganha vida nas práticas pedagógicas, posicionaram-se duas entrevistadas que participaram da elaboração da Proposta da Paraíba:

S3 [...]o currículo não é uma receita, não é um papel, currículo é, na verdade, um movimento que acontece na prática. Por mais que você escreva, mas vai chegar lá no final, na ponta, ele vai acontecer a partir das relações que se dão lá [...].

S5 – o currículo são as vivências que ocorrem no chão da escola, da sala de aula⁵⁰.

⁵⁰ O termo sala de aula é utilizado para o ambiente destinado à realização de aulas, sobretudo, expositivas para os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Por essa razão, tal nomenclatura não se coaduna com um ambiente organizado para vivências e experiências para e com as crianças da Educação infantil, optando-se, conceitualmente, pelo termo sala de referência. Além do mais, os diversos espaços existentes em creches e pré-escolas como parque, tanque de areia, refeitório, biblioteca, solário e outros são considerados imprescindíveis para a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Entendemos que o currículo não se constitui de uma mera transcrição do que está prescrito nos documentos curriculares, uma vez que são significados pelos/as professores/as a partir de sua história de vida, concepções de mundo, formação acadêmica, posição política, ambiente institucional democrático e outros, podendo seus princípios, orientações, forma de organização curricular não serem aceitas, interpretadas de um modo diverso ou ainda contestadas. Ainda assim, alinhamo-nos com Lopes (2004, p. 112), quanto a não podermos “desconsiderar o poder privilegiado que a esfera do governo possui na produção de sentido nas políticas”, uma vez que, por intermédio de seu aparato institucional (programas, financiamento, recursos didáticos, avaliação e outros), busca regular o que acontece no interior das creches e pré-escolas, sobretudo, nas públicas. Por outro lado, a autora assevera “que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas, também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares”.

Sendo assim, há a possibilidade de resistência e confrontação aos diversos pacotes curriculares que chegam às instituições educacionais para serem implementados, sobretudo se na instituição existir uma proposta pedagógica construída e refletida com o coletivo, embora tenhamos clareza que, cada vez mais, estejam sendo aprimoradas formas de controle do processo pedagógico, a exemplo da BNCC-EI.

A versão preliminar e a 2ª versão da BNCC (2015, 2016) tiveram como fundamentos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais foram elaborados considerando os princípios éticos, políticos e estéticos esboçados nas DCN, e que deveriam ser garantidos, ao longo da vida escolar, a todas as crianças e jovens. Ainda que a forma como se organizaram tais direitos retirem, deles, o seu caráter social, democrático e humano, restringindo-os a uma listagem de conteúdo a ser aprendido em um tempo pré-determinado (ANPED, 2015).

Na terceira versão e na aprovada pelo CNE, há a substituição na introdução do documento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento por competências, definida como um conhecimento que é mobilizado, operado e aplicado em situações que requerem a tomada de decisões (BRASIL, 2017), assumindo, desse modo, uma perspectiva de formação que prima pela instrumentalização do sujeito, do ponto de vista cognitivo e socioemocional, para um bom desempenho e adaptação às demandas do mercado.

Para Alves (2019, p. 117) este conceito se encontra em consonância com aqueles difundidos pelos organismos internacionais (OCDE, UNESCO), tendo por objetivo “desenvolver no/a aluno/a o domínio de competências e habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais indispensáveis para o exercício de uma Educação para a Cidadania Global”,

Como vimos, essa perspectiva ganha centralidade nas políticas educacionais desde a década de 1990 e tem, por finalidade, ajustar os sujeitos para um modelo de sociedade em que não há emprego para todos, demandando uma formação ancorada na aquisição de comportamentos flexíveis (SAVIANI, 2019). Essa noção de competências também é criticada por Sacristan (2011, p. 163), ao afirmar que, “em educação, essa psicologização [a utilização da noção de competência] permite deixar à margem a análise mais crítica dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos nas escolas, centrando-se prioritariamente nas capacidades”.

Ao trazer para a análise, as competências gerais propostas para toda a Educação Básica, Correa (2019, p. 99) sublinha que, no documento homologado da BNCC (2017), afirma-se o que está posto na Agenda 2030⁵¹, a qual, em relação à EI, estabelece o compromisso de que todos os países membros ofertem pelo menos 1 ano de educação pré-primária compulsória e de qualidade, além de mencionar, na meta 4.2, a importância do acesso à pré-escola. Na sua apreciação, o documento não traz avanços para a educação infantil no nosso país, tendo em vista que, desde 1988, a sua oferta pelo Estado foi estabelecida por lei e, atualmente, o atendimento às crianças de 4 e 5 anos é obrigatório. Nesse sentido, o alinhamento a essa agenda é visto como retrocesso, pois ela corrobora “a ideia já superada, ao menos teoricamente, de que o objetivo da EI seria a preparação para o Ensino Fundamental, com amplas e bem divulgadas críticas à concepção subjacente de educação compensatória”.

Em relação, especificamente, à BNCC-EI, além das competências foram estabelecidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos às crianças. Na versão preliminar, esses decorrem dos doze direitos que deveriam ser garantidos ao longo da Educação Básica e das especificidades das crianças de 0 a 6

⁵¹ A Agenda 2030 definida durante o Fórum Mundial de Educação na Coreia do Sul, em 2015, estabeleceu 17 objetivos de desenvolvimento sustentável a serem assumidos pelos 161 países, signatários da declaração de Incheon. O objetivo 4 refere-se à promoção de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva e que promove oportunidades para todos, ao longo da vida (UNESCO, 2016).

anos. Estes são melhor explicitados na 2ª versão, ao serem definidos como “processos contínuos que se referem a mudanças que se dão ao longo da vida, integrando aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos” (Brasil, 2016, p. 33), os quais “derivam dos eixos das interações (conviver e participar), da brincadeira (brincar e explorar) e da construção identitária (conhecer-se e expressar)” (BRASIL, 2016, p. 6), além de estarem em conformidade com os princípios éticos, políticos e estéticos. Na terceira versão e na redação final, é posto que tais direitos asseguram

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 35).

Como foi descrito no 5º capítulo, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento tiveram algumas modificações ao longo do processo de elaboração do documento e assim ficaram definidos na versão aprovada pelo CNE:

- I. Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;
- II. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;
- III. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades, propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando em relação a eles;
- IV. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;
- V. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;
- VI. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações,

brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 38)

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento validam os princípios orientadores das DCNEI e a concepção de criança nela presente, pois, nos enunciados neles contidos, vemos que as aprendizagens que serão tecidas pelas crianças estão intrinsecamente relacionadas às oportunidades que elas têm de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Tais direitos estão em consonância com a concepção de criança referendada nas DCNEI, ao considerar que as suas ações são basilares para a aprendizagem (BARBOSA et al, 2018), e são entendidos como “meta da educação e recurso para seu atendimento dentro de um contexto acolhedor e apoiador das iniciativas das crianças” (OLIVEIRA, 2019, p. 83).

Nas versões da Proposta Curricular do Estado da Paraíba-EI, os direitos são ratificados, embora seja justificada a retomada do termo democrático que adjetivava o objetivo de conviver nas duas primeiras versões da BNCC-EI, passando a perpassar os demais direitos, “uma vez que a baliza da democracia é aquela que fornece os ingredientes necessários ao respeito a todos os sujeitos” (PARAÍBA, s/d, p. 38). Também tais direitos são melhor explicitados, em conformidade ao que tinha sido escrito e pormenorizado acerca de cada um deles na 2ª versão da BNCC-EI. Assim se colocaram algumas das entrevistadas sobre eles:

S2- A gente ganha com a ideia dos direitos, [...] e eu acho que a gente não pode perder isso [...]

S3 -[...]se você analisar a Base, ela traz lá os direitos, mas sempre voltado muito para aprendizagem, os direitos de aprendizagem. É voltado para escola, né, é um ambiente da instrução, eu vejo que as Diretrizes trazem a questão social mesmo, essa criança ampla.

S4 – Eu acho a Base traz uma coisa também que é positiva e amplia um pouco as Diretrizes, pensar esse currículo a partir de direito de aprendizagem. É um direito que a criança tem de desenvolver de forma integral, tendo ela como centro.

S5 – As crianças com direito de aprendizagem. Nós temos que respeitar esse direito que as crianças têm de aprender e no tempo certo, na faixa etária certa deles.

Diferentemente das DCNEI, que percebem a criança na sua integralidade e como sujeito de direitos, nos documentos aprovados da BNCC-EI e na Proposta Curricular da Paraíba-EI, é dada uma maior ênfase ao aspecto cognitivo da criança e

a aprendizagens instrucionistas, o que pode ser constatado pela forma sequencial como foram estruturados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim como Kuhlmann Jr (2011, p. 57) entendemos que “não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas”. Por outro lado, entendemos que a escolha de alguns conhecimentos dos diversos patrimônios em detrimento de outros para compor a proposta curricular das creches e pré-escolas precisa ser objeto de reflexão e crítica de seus elaboradores, pois, conforme Apple (2006, p. 103), “ao preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” – as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos”.

Em relação à concepção de que a criança tem o direito de aprender no tempo certo, esta é uma perspectiva que vem sendo bastante questionada em todas as etapas da Educação Básica. Esses questionamentos dirigem-se a fatores que são desconsiderados em relação aos processos de aprendizagem, a exemplo das desigualdades produzidas pelo modelo de organização da sociedade, obstando o acesso aos diversos direitos sociais e bens culturais pela grande parte da população.

Conforme Oliveira (2019) o lema “aprender na idade certa” é defendido por reformadores empresariais e alinha-se às expectativas de aprendizagem necessárias ao século XXI. Nessa perspectiva, o direito das crianças à educação é transformado em direito de aprender, o que é proposto para determinada faixa etária, com tempo fixo para ocorrer (ROSA, 2019).

No tocante à organização curricular para EI, como vimos no terceiro capítulo, os aportes teóricos da Escola Nova, das teorias do currículo e, mais recentemente, das contribuições contemporâneas das ciências humanas e sociais ensejaram discussões e estudos de diversos autores acerca de como estruturar o fazer pedagógico na EI e formas de organização curricular que considerassem as suas especificidades, a saber: – o currículo por atividades (MARINHO, 1978; RIZZO, 1982), temas geradores (KRAMER et al, 1989), áreas de conhecimentos (DEHEINZELIN, 1995), linguagens geradoras (JUNQUEIRA FILHO, 2005), pedagogia de projetos (BARBOSA; HORN, 2008) e outros. No âmbito das políticas curriculares nacionais, tivemos o RCNEI (1998), que propugnava os âmbitos de experiência – Formação Pessoal e Social e o Conhecimento de Mundo – este último organizado por conhecimentos referentes a: Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e

Escrita; Natureza e Sociedade e Matemática e as DCNEIS (1999, 2009), que, em ambas as versões, indicou princípios mais gerais para as instituições elaborarem sua proposta pedagógica, responsabilizando a comunidade escolar pela escolha de como organizar o currículo. Esse entendimento, explicitado no Parecer nº 20/2009, orienta que “a organização curricular pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno de princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz” (BRASIL, 2009, p. 14-15). Entendemos que essa perspectiva é coerente, já que cabe às instituições, no processo de elaboração ou revisão da sua proposta pedagógica, refletir sobre a forma de organização curricular que orienta as práticas pedagógicas, no sentido de validá-las ou revê-las.

A Resolução CNE/CEB nº 05/2009, no art. 9º, define que as práticas pedagógicas que compõem as propostas curriculares, norteadas pelas interações e brincadeiras, devem garantir experiências que:

- I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009, online)

Nesse sentido, em contraposição aos modelos ancorados em disciplinas, áreas de desenvolvimento ou de conhecimento, o documento orientou-se por uma perspectiva curricular que destaca a organização de experiências, considerando, segundo Oliveira (2015, p. 82), “seu caráter vivencial, interdisciplinar e mobilizador da autonomia infantil”.

Nas diversas versões da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba-EI, é proposto o arranjo curricular “Campos de Experiências”, sendo assim definido:

[...] forma de organização curricular adequada a esse momento da educação da criança de até 6 anos, quando certos conhecimentos, trabalhados de modo interativo e lúdico, promovem a apropriação por elas de conteúdos relevantes. [...] organização interdisciplinar, por excelência, fundamentam importantes processos das crianças que terão continuidade e progressão nas demais etapas da Educação Básica, quando serão tratados por áreas de conhecimento [...]. (BRASIL, 2015, p. 20-21).

[...]constituem um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses, quando certas experiências, por elas vivenciadas, promovem a apropriação de conhecimentos relevantes. [...] acolhem as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do nosso patrimônio cultural. (BRASIL, 2016, p. 64).

[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural. (BRASIL, 2017, p. 38).

Esta proposta de organização curricular nega uma lógica disciplinar e artificial na construção de saberes e conhecimentos pelas crianças, pois esta não é uma receptora passiva do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. [...]a produção de conhecimento pela criança está diretamente relacionada às suas experiências no mundo[...] (PARAÍBA, s/d, p. 42).

Esse arranjo curricular privilegia, conforme os excertos acima, a experiência da criança e a vivência dos direitos de aprendizagem, objetivando distanciar-se de uma organização por disciplinas ou áreas de conhecimento. Esse arranjo “tem caráter transdisciplinar e prevê a interação dos campos que reúnem as propostas dos professores e as experiências das crianças ao delas participar” e, nesse processo, estabelecem-se relações com a vida cotidiana e as práticas sociais, a interação com

as diversas linguagens simbólicas e os saberes presentes nas culturas local e popular (BARBOSA; OLIVEIRA, 2018, p. 5).

Para Oliveira (2018, p. 10) a organização dos campos de experiência pressupõe “práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas”. Nesse sentido, a criança será o centro do processo curricular, uma vez que é ela “que empresta um sentido singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens”.

Barbosa e Richter (2015) apontam que os campos de experiência se constituem de uma indicação para a escola da infância na Itália, prevista no documento Novas Orientações para a Nova Escola da Infância desde 1991, tendo sido revisada em 2012. Ao analisarem o referido documento, explicitam que os campos de experiências “[...]indicam um modo de conceber a organização das aprendizagens e sua vinculação com a experiência vivida pelas crianças, algo que em nossa realidade educacional ainda é uma grande novidade” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 192).

Giuriatti (2018, p. 189), em pesquisa desenvolvida, observou que a cultura da escolarização ainda permeia a prática pedagógica desenvolvida na EI e, nesse sentido, há uma centralidade no produto, ao passo que, nos campos de experiências, o destaque é dado à experiência da criança e a promoção dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. Para ela, a concepção de campos de experiências poderia promover “uma mudança de paradigma no fazer docente, cuja intencionalidade passa a ser a criação e organização de contextos como estratégias que favorecem o processo investigativo da criança” (GIURIATTI, 2018, p. 189).

Ao nosso ver, por ser uma novidade no contexto brasileiro, tal arranjo curricular deveria ter sido aprofundado no documento da BNCC-EI, a fim de que os/as professores/as pudessem ter uma compreensão mais clara do seu significado. Além disso, a forma como foram estruturadas as versões finais podem levar os/as professores/as a materializar os campos de experiências como áreas de conhecimento ou disciplinas, inclusive selecionando-os, um por vez, para explorar com as crianças, tendo em vista que estão relacionados a uma progressão de objetivos de aprendizagem. Nessa compreensão, reforça-se que a aprendizagem dos conteúdos é quem deve dar a direção para as práticas pedagógicas, em vez das experiências, interesses e curiosidades das crianças, contribuindo, assim, para um enfoque escolarizante na EI.

Convém destacar, que o referido arranjo curricular nas duas primeiras versões são compreendidos como intercâmbios, ou seja, como “conjuntos formados considerando pontos de convergência entre os elementos que os orientam” (BRASIL, 2015, p. 20) e, mais explicitamente, que “as experiências, geralmente interdisciplinares, podem ser pensadas e propostas na intersecção entre os campos de experiência” (BRASIL, 2016, p. 65), ao passo que, nas duas últimas versões, essa perspectiva de diálogo e aproximação entre eles é omitido do texto, o que descaracteriza a própria concepção inicial e dificulta a compreensão por parte dos/das professores/as do conceito e, conseqüentemente, de sua concretização no fazer pedagógico.

Na Proposta Curricular da Paraíba, ratifica-se a concepção de intercâmbios, ao explicitar que “os campos de experiências não podem ser tomados de maneira isolada e devem ser explorados a partir do interesse das crianças” (PARAÍBA, s/d, p. 42). Sobre esse modo de organização curricular, as entrevistadas assim se colocaram:

S2 – [...] As vivências elas precisam ser pensadas, mas elas não podem garantir a experiência porque as experiências são das crianças, é aquilo que faz chamar a atenção delas [...]. Assim, a gente poderia ter organizado por módulos, a gente optou por campos muito inspirado também nas experiências de fora que parecem que possibilitam um trânsito maior da criança, na relação com o conhecimento, na sua liberdade também de escolher o que lhe interessa naquele momento. [...] eu acho que a gente ganhou com os campos de experiência, essa organização curricular é muito interessante.

S3 – Porque a gente trabalhou muito a questão do conceito da experiência, porque a gente tem uma vivência nós duas, mas a experiência é individual né.

S4 – O fato de a Base trazer o currículo pensado na perspectiva de Campos de Experiências, [...] tirando a centralidade da educação infantil do conhecimento e trazendo essa centralidade para criança e que esse aprendizado, pelo menos é isso que eu tenho entendido da base, que a criança é o centro de tudo. Então, a gente tem que focar na criança e que esse aprendizado ele se dá através exatamente das experiências que essa criança vive. Então, pensar um currículo numa perspectiva de Campos, onde não é um foco específico em determinado conceito, mas nas experiências das crianças. Que experiências trazer na formação, nesse currículo pensado a partir da criança?

S5 – Os campos de experiências é onde nós vamos visualizar todas essas experiências que as crianças tem na prática. Ali na prática, os campos da experiência não podem e nem devem ser tratados de forma isolada. [...] Então, os campos de experiências não podem ser determinados, olhe “nós vamos começar aqui, às 07:00hrs nós vamos realizar essa tarefa, às 08:00hrs essa”. Não, a criança a todo o

momento ela está aprendendo a falar, a andar a se comunicar a sorrir a cantar, a todo momento. Então, a gente não vai determinar e nem podemos determinar a que horas vai desenvolver tal habilidade ou nós vamos atingir qual objetivo.

Os conceitos de campos de experiência das quatro versões da BNCC-EI e na Proposta Curricular da Paraíba-EI, bem como nas referidas falas das entrevistadas requerem reflexões sobre o significado da experiência no contexto educativo.

Kishimoto (2016), uma das leitoras críticas da versão preliminar⁵², ressalta elementos da filosofia educacional de John Dewey que corroboram para o entendimento da concepção de experiência que orienta o documento elaborado por Barbosa (2010), o qual, como vimos, foi encomendado para contribuir para a revisão das DCNEI, bem como para os campos de experiência da BNCC-EI, pois há, em ambos, uma relação entre experiência e aprendizagem. A autora explicita que Dewey (1967) era um crítico às escolas que se guiavam por programas fixos, contrariamente às experiências e interesses das crianças. Expõe, ainda, que, para o referido autor, alguns interesses são genuínos, perduram e podem “ser investigados pelas crianças com apoio dos adultos e dos conteúdos da cultura” (KISHIMOTO, 2016, p. 6).

Por sua vez, Augusto (2013) chama atenção que o/a professor/a, ao planejar, deve validar as experiências da criança, ao tempo que as articula aos novos conhecimentos, pois, desse modo, ela terá a oportunidade de envolver-se em processos de significação e, ao apropriar-se de tais conhecimentos, estes passarão a compor sua experiência. A autora destaca ainda três condições inerentes à experiência – interação, diversidade e continuidade. A primeira pressupõe considerarmos que a experiência é construída na relação com os outros e artefatos, razão pela qual “é sempre simbólica, mediada pela cultura, inscrita na história do sujeito que, dialeticamente, dialoga com a história do seu tempo, de seu meio, de outros homens”. A segunda, por sua vez, refere-se à multiplicidade de experiências a serem vivenciadas nas creches e pré-escolas, as quais devem ser intencionalmente pensadas pelo/a professor/a, considerando a “articulação de propostas diversas em atividades individuais ou coletivas, regulares e sistemáticas, constituindo campos mais amplos” e, por fim, explicita a terceira condição, que refere-se a continuidade destas, necessária para “a exploração, a investigação, a sistematização de conhecimentos e

⁵² No site do MEC encontra-se pareceres de quatro leitores críticos da versão preliminar, mas somente dois deles, à época, estavam disponíveis para consulta, a saber: Tizuko M. Kishimoto e Vania C. de Araújo.

a atribuição de sentidos”, além de refletir que o “[...] tempo de elaboração das crianças, subjetivo, não obedece relógio [...], ou seja, precisa ser vivido com intensidade e de modo singular por cada uma delas” (AUGUSTO, 2013, p. 23-26).

Januário (2018) chama atenção que, nas DCNEI, concomitantemente a um entendimento segundo o qual a experiência deve ser algo que marca e singulariza o sujeito-criança, há também o risco de uma objetivação e racionalização dela, ao projetá-la na perspectiva de um experimento. Ao contrário, argumenta que ela “precisa ser concebida a partir de uma lógica própria que está atrelada à mobilização da vida e não há resultados previstos” (JANUÁRIO, 2018).

Diante do exposto, fica bastante evidente que o conceito de experiência nas DCNEI, traz a influência de Dewey (2011, p. 7), que compreende a educação como “uma contínua reconstrução da experiência”; Kohan (2007, 114), que problematiza a analogia entre a experiência e o tempo, ao relacionar o tempo *chonos* do relógio e o *aión*, destacando que este último “é o tempo infantil, é o tempo circular, do eterno retorno, sem a sucessão consecutiva do passado, presente e futuro, mas com a afirmação intensiva de um outro tipo de existência”; Benjamim (1984, p. 101), que diferencia modos de significar a experiência, ao dispor que “o adulto ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início”, relacionando-a ao que se guarda na memória. Por fim, conquanto se constitua na relação com o outro e com o mundo, Larrosa (2002) distingue a informação da experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LAROSSA, 2002, p. 24)

Temos clareza que tais perspectivas de conceber a experiência merecem ser melhor explicitadas quando utilizadas nos documentos curriculares, pois, em muitas situações, os/as professores/as utilizam esse termo para indicar uma vivência ou um

experimento que realizaram com as crianças, por considerá-lo significativo e importante para que avancem no seu processo de apropriação de novos conhecimentos e, em outras, para se referir a um conhecimento que a criança já possui e que será gradativamente ampliado, considerando seus interesses e curiosidades. É pouco refletido, ainda, que nem toda experiência será um acontecimento para todas ou mesmo guardadas em suas memórias, podendo se constituir numa experiência para algumas, enquanto para outras, não.

Entendemos que, nas DCNEI, há uma valorização da experiência que é construída pela criança na família e na comunidade, ratificando a criança como centro do planejamento curricular. Além disso, dá-se destaque ao papel do/a docente em planejar situações, organizar ambientes e mediar a apropriação de novos conhecimentos, considerando a experiência da criança e a possibilidade de ampliá-la.

Conforme afirma uma das entrevistadas (S2) na Proposta Curricular da Paraíba-EI, há uma discussão teórica acerca do conceito de experiência: “[...] uma coisa que eu acho que a proposta curricular trouxe, que não vi na BNCC, foi uma discussão sobre o conceito de experiência, já que a gente estava trabalhando com campos de experiências. A gente se baseou em Larossa e traz essa discussão”.

Na Proposta Curricular da Paraíba-EI, embora a teoria de experiência de Larrosa seja contemplada no texto, são os objetivos de aprendizagem que orientarão o fazer pedagógico dos/as docentes, à semelhança da BNCC-EI, ficando em segundo plano, no planejamento curricular, a criança concreta, que, inserida em um contexto sociocultural e marcada pelas questões de classe, gênero e etnia, tem experiências, interesses e modos próprios de se apropriar da cultura, necessitando da mediação do/a professor/a nesse processo.

Assim como Kishimoto (2016), entendemos que a abordagem de conteúdos prefixados não se coaduna com a da experiência, pois apresentam concepções de criança e de educação distintas, conquanto:

Na primeira, encontra-se a visão de criança imatura, que reproduz conhecimentos e educação, como transmissão de conhecimentos previamente definidos; na segunda, a criança é vista como ativa e criativa, com saberes e educação, como oportunidade para ter experiência, no contexto da própria vida, que diverge da especificação de conteúdos. (KISHIMOTO, 2016, p. 9)

Na versão preliminar da BNCC-EI, os objetivos de aprendizagem estão articulados com os respectivos campos de experiência e foram elaborados considerando os seis direitos de aprendizagem, totalizando 30. Em relação à 2ª versão, estes recebem o qualificativo de desenvolvimento e passam a ser especificados em torno de três grupos etários – bebês (0-1ano de 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 2 meses). Nesta nova organização, para cada campo de experiência, são apresentados 6 objetivos relacionados aos direitos de aprendizagem e que são comuns a todos os grupos etários, além de cinco objetivos específicos para cada grupo. Há uma ampliação de 30 para 73 objetivos⁵³ propostos. Na 3ª versão, estão distribuídos em creche (crianças de zero a 1 ano e 6 meses, crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e pré-escola (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses), havendo a substituição da nomenclatura que orientava a divisão dos grupos etários nas versões anteriores. Além disso, foram excluídos aqueles objetivos relacionados aos direitos de aprendizagem, referentes a cada campo. Tais objetivos passaram a ter uma gradação nos três grupos etários, passando de 73 para 108 objetivos.

Sobre tais mudanças propostas, em nota de esclarecimento e manifestação de posicionamento, o comitê assessor e equipe de especialistas da 1ª e 2ª versão enviaram uma carta ao CNE problematizando as mudanças realizadas na 3ª versão:

Se os objetivos de aprendizagem forem reduzidos a conteúdos prévios, numa visão “cognitivista” em sentido estrito, nos parece que a perspectiva da formação humana ficará centrada numa visão instrumental da educação e na mera aquisição de competências previamente definidas tendo em vista apenas a inserção no mercado de trabalho. (BARBOSA et al, 2017, online)

Na versão aprovada pelo CNE, retoma-se a nomenclatura da 2ª versão, com a respectiva identificação por idade e há uma redução no seu número, passando de 108 para 93, mas os objetivos são reduzidos a conteúdos pré-fixados.

Importa destacar que, em todas as versões, os objetivos são codificados com símbolos alfanuméricos⁵⁴ indicando a pretensão desde a EI, de se implementar uma

⁵³ Não estão incluídos na contagem os objetivos referentes aos direitos de aprendizagem de cada campo de experiência

⁵⁴ Os códigos alfanuméricos são utilizados para identificação dos objetivos de aprendizagem, sendo compostos por letras e números. Por exemplo, no código EI02TS01 as duas primeiras letras indicam a etapa da Educação Infantil, o par de números 02 refere-se ao segundo grupo correspondente às crianças bem pequenas, na faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11

avaliação em larga escala, ao considerar que todas as crianças brasileiras de determinada faixa etária deverão atingir os referidos objetivos, perspectiva que vai na contramão do que propõe as DCNEI.

Ao longo do processo de elaboração, vimos que há tensionamentos em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Enquanto os especialistas que participaram do processo de produção das duas primeiras versões propõem a organização curricular por campos de experiências, corroboram a orientação italiana do currículo emergente e, portanto, que os objetivos educacionais são indicações mais gerais, pois devem ser revisitados continuamente pelos/as professores/as a partir dos processos vividos junto às crianças. Em oposição a esta perspectiva, o MBNC foi um ferrenho defensor de que, no documento da BNCC-EI, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento fossem o norte para a organização da ação pedagógica, o que foi evidenciado nos relatórios produzidos pelo movimento, especialmente em relação às duas primeiras versões:

[...] atribui pouca ênfase a intencionalidade educativa e acaba deixando muito genérica a compreensão de quais são efetivamente as aprendizagens presentes em cada um dos objetivos formulados. Somada a essa preocupação, a ausência de intencionalidades e orientações educativas específicas para as faixas etárias de 0 a 3 anos e de 3 a 5 anos também não contribui para a atuação do professor em vistas a promoção do desenvolvimento e das aprendizagens almejadas (MBNC, 2015, online).

A sugestão é que se faça uma revisão do conjunto de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem de modo a deixar mais explícito e coerente a progressão da aprendizagem e a conquista do desenvolvimento esperadas (MBNC, 2016, online).

Tal posicionamento expõe o propósito do MBNC em relação à proposta do documento da BNCC-EI, que seria de prescrever com detalhes os objetivos de aprendizagem, a fim de que estes sejam mensuráveis e orientem as avaliações das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Coadunamos com a crítica de Arelaro (2017) ao referido documento, ao argumentar que há uma fragmentação da educação da primeira infância e uma retomada dos pressupostos da psicologia comportamentalista, que preconizava o desenvolvimento infantil a partir de estágios.

meses. Já o segundo par de letras (TS) indica o campo de experiência – Traços, sons e letras e, por fim, o segundo par de números (01) a posição da habilidade na numeração sequencial em relação ao referido campo e ao grupo/faixa etária (BRASIL, 2017).

Essa perspectiva de desenvolvimento pautada em um viés biológico e evolucionista já vinha sendo objeto de crítica, no Brasil, desde a década de 1980, por associar-se a uma vertente da psicologia do desenvolvimento, que, segundo Jobim e Souza (1996, p. 45) “[...] habituou-nos a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma dada cronologia [...]”.

Em consonância com essa vertente, Cardoso (2015, online) critica a forma como são expostos os objetivos na versão preliminar, por apresentar “expectativas altas e genéricas”, dissociados “da real capacidade da faixa etária” e, por sua vez, Ferraz (2017, online), representante do grupo de trabalho da EI do MBNC, como leitora crítica da 3ª versão, evidencia que, na 2ª versão da BNCC-EI, houve uma maior explicitação em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referentes à linguagem oral, leitura, escrita e matemática, conforme relatórios regionais e, que, na 3ª versão, a revisão considerou três aspectos: “as diversas aprendizagens, a redação dos objetivos e a progressão entre os subgrupos etários”, mas que não houve coerência entre os objetivos listados e a concepção que orienta os campos de experiência, tampouco se reveste de coerência entre a progressão relacionada, seja à demanda cognitiva, ou à complexidade da experiência. Para tanto, destaca a importância de “um profundo conhecimento e sistematização das características do desenvolvimento infantil”, ou seja, o destaque dado pela autora está centrado numa perspectiva cognitivista.

Mesmo ao considerar que os/as professores/as da EI precisam ter uma formação qualificada para compreender como acontece a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, entendemos que outros conhecimentos são imprescindíveis, além daqueles referentes à Psicologia do Desenvolvimento Clássica, a exemplo da Psicologia Histórico-Cultural, da Sociologia da Infância, Antropologia da Criança, Filosofia e, sobretudo, da Pedagogia.

O que nos chamou atenção em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na 3ª versão da BNCC-EI e na aprovada pelo CNE, assim como na da Proposta Curricular da Paraíba-EI, é que estes não preveem experiências que envolvam a interação de crianças de diferentes faixas etárias, o que está explícito em excertos dos documentos: “interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar materiais, objetos, brinquedos” (BRASIL, 2017, p. 43); “Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e com adultos, adaptando-se ao convívio social”

(PARAÍBA, s/d, p. 50). Este argumento é contraditório, pois, com o Parecer nº 20/2009, que, ao tratar da organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular, evidencia a importância de que as crianças tenham a oportunidade de participar de agrupamentos de mesma idade e de idades diferentes, de modo que tenham “experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características” (PARECER, 2009, p. 14).

Compreendemos que os dois níveis de desenvolvimento identificados por Vigotski (1991) – o real, que compreende as funções mentais da criança que já estão consolidadas; e o potencial, que se caracteriza pela capacidade de desempenhar atividades com a ajuda de adultos ou crianças mais experientes – corroboram a importância de que as crianças no cotidiano das creches e pré-escolas tenham a oportunidade de interagirem com crianças mais experientes, por meio de diversas vivências que a elas venham a ser oportunizadas, para que avancem na conquista de novas aprendizagens e no seu desenvolvimento. A importância das interações sociais entre crianças de distintas idades para a produção das culturas infantis também são asseveradas nos estudos de Sarmiento (2008) e Corsaro (2009).

Em relação à maneira sobre como a brincadeira é compreendida na BNCC-EI, Rosa (2019) constata que a palavra é utilizada em dois contextos, ora para afirmá-la como experiência da criança, como um direito e uma atividade espontânea e criadora, ora como uma estratégia para desenvolver os objetivos de aprendizagem. Conclui que, nas duas primeiras versões, há o predomínio da ocorrência da palavra brincadeira em consonância com o que propõe as DCNEI, embora também seja utilizada como pretexto para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, enquanto ocorreu o inverso nas últimas versões. Tal mudança, sugere que “no jogo político, a brincadeira como experiência da criança foi sendo esquecida e sobreposta pela estratégia de aprendizagem” (ROSA, 2019, p. 131).

Ainda sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, duas das entrevistadas fizeram relações entre eles e o propósito de monitorar as aprendizagens das crianças da educação infantil, bem como de implementar um modelo escolarizante e preparatório para EI. Vejamos suas falas:

S2 – “[...]eu tenho a clareza que o que interessa para o status quo são os objetivos, eu acho que, por exemplo, uma ruptura que nós fazemos

no documento da Paraíba é sair dos quadros, é pensa-los de uma maneira diferente. Assim, a gente não pode dizer que a educação não tem objetivos, nós temos, nós temos projetos para as crianças, se gente não tiver também é péssimo, nós temos objetivos. É importante que a gente tenha, mas eles não podem ser uma camisa de força, e eles não podem ser algo que as crianças têm que por competência e habilidade atingir” [...].

S3 – Os objetivos eu acho que aí sim, eu acho que aquela história realmente da escolaridade, é tentar botar tudo numa caixinha. As DCN's, elas abrem, a Base ela restringe demais, apesar de dizer que tem a parte diversificada e a parte única, mas eu acho que quando traz nessa perspectiva a gente sente aquele fechamento ou volta para historinha, a necessidade de uma receitinha.

Compreendemos que a especificação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento cabe aos professores/as, considerando que são eles que pensam e materializam as práticas pedagógicas (os espaços, tempos, propostas, projetos), em coerência com as experiências, interesses e necessidades de um grupo de crianças. Pois, assim como coloca Giroux (1997), entendemos que a categoria intelectual transformadora é a mais apropriada para a natureza da atividade docente, em razão de três motivos: a sua atividade profissional subjaz uma base teórica, não estando restrita a técnicas de ensinar nem ao domínio de conteúdos disciplinares, pois pressupõe o pensar, o refletir e o projetar; o trabalho intelectual necessita de condições materiais para sua viabilização; a compreensão de que, na atividade docente, são legitimados interesses e ideologias por meio das práticas pedagógicas. Para o autor:

Um ponto de partida para interrogar-se a função dos professores como intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isso significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimentos. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. (GIROUX, 1997, p. 162)

Tal análise nos ajuda a refletir sobre o caráter político e pedagógico da ação docente, da importância da teoria para subsidiar uma prática pedagógica consistente e, nesses tempos sombrios de reformas neoconservadoras na educação, de vislumbrar esse profissional como capaz de refletir as mediações que estão postas

nos diversos espaços sociais, pensando e instituindo alternativas contra-hegemônicas que legitimem um projeto de sociedade democrática, alicerçada na justiça social.

Entretanto, é inegável que a formação docente vem tendo grandes retrocessos ao pautar-se numa lógica mercantilista, no binômio produtividade e competitividade. Consoante Neves (2013, p. 12) demanda-se, “[...] na ótica do capital, a formação de professores de novo tipo, adaptados aos requisitos das determinações econômicas e políticos-culturais da atualidade”, em consonância com as políticas de currículo e avaliações nacionais.

Possivelmente, os/as professores/as serão cobrados pelos sistemas de ensino para que as crianças dominem os objetivos especificados para sua faixa etária, pois o que está em curso é a antecipação da escolarização das crianças da EI, a qual recupera princípios da educação compensatória descrita por Kramer (1987), cujos pressupostos ancoram-se na teoria da privação cultural. Tal premissa pode ser observada no aumento do quantitativo de objetivos por campos de experiência da 2ª para versão final da BNCC-EI. Em relação à Proposta Curricular da Paraíba-EI, observamos que tanto na 1ª edição aprovada pelo CEE quanto na reeditada, o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” apresenta um quantitativo maior de objetivos do que nos demais campos, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 13 – Quantitativo de objetivos referentes aos campos de experiência – 2ª e 4ª versão da BNCC-EI e 1ª edição e a revisada da Proposta Curricular da Paraíba – EI (Continua...)

Campos de Experiências	Educação Infantil											
	0 a 1 ano e 6 meses (Bebês)				1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (crianças bem pequenas)				4 anos a 5 anos e 11 meses (crianças pequenas)			
	Versões da BNCC-EI		Edições da Proposta Curricular da Paraíba –EI		Versões da BNCC-EI		Proposta Curricular da Paraíba - EI		Versões da BNCC-EI		Proposta Curricular da Paraíba –EI	
	2ª	4ª	1ª	2ª	2ª	4ª	1ª	2ª	2ª	4ª	1ª	2ª
O eu, o outro e o nós	5	6	6	6	5	7	9	9	5	7	7	6
Corpo, gestos e movimentos	5	8	5	5	5	8	6	6	5	8	5	5

Quadro 13 – Quantitativo de objetivos referentes aos campos de experiência – 2ª e 4ª versão da BNCC-EI e 1ª edição e a revisada da Proposta Curricular da Paraíba – EI (Conclusão.)

	Educação Infantil											
	0 a 1 ano e 6 meses (Bebês)				1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (crianças bem pequenas)				4 anos a 5 anos e 11 meses (crianças pequenas)			
Traços, sons, cores e formas	5	8	5	5	5	8	3	3	5	8	3	3
Escuta, fala e pensamento	4	9	9	9	5	9	10	10	5	9	9	9
Espaços, tempos e quantidades	4	6	6	6	5	8	9	8	5	8	8	8

Fonte: Elaborada com base na BNCC-EI (2016, 2017) e Proposta Curricular da Paraíba – EI (2018a, s/db)

Também gostaríamos de chamar atenção, que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da versão final da BNCC-EI foram quase que literalmente copiados na Proposta Curricular da Paraíba-EI. Para os bebês (crianças de zero a 1 ano e seis meses), somente foram ampliados dois objetivos no campo de experiência: Traços, sons, cores e formas: “Explorar a percepção do paladar, tátil, olfativa e visual por meio de diversas vivências” e “Manipular materiais de formas e cores variadas para ampliar suas descobertas” (PARAÍBA, s/d, p. 52). Para as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), foram acrescentados dois objetivos no campo de experiência – O eu, o outro e o nós: “Comparar características de colegas (tamanho, altura, etnia, preferências, local de moradia etc) identificando semelhanças e diferenças”, um objetivo no campo de experiência: Corpo, gestos e movimentos, qual seja “Praticar suas possibilidades corporais, ao se envolver em brincadeiras tradicionais e de faz de conta”, e mais um no campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação, sendo o “Vivenciar diferentes sons, rimas e aliterações com cantigas de rodas e textos poéticos”, também foi retirado do campo de experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações o seguinte objetivo, “Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.)”. De fato, tal objetivo não corresponde às habilidades motoras e cognitivas de crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. (PARAÍBA, s/d, p. 56-60). Em relação as metas para as crianças pequenas (4anos a 5 anos e 11 meses), não foi

observada nenhuma modificação. Na referida proposta, são apresentadas, ainda, sugestões de vivências com o objetivo de favorecer a construção de experiências pelas crianças de cada faixa etária e, também, em cada campo de experiência (PARAÍBA, s/d, p. 49). Ou seja, há toda uma prescrição para orientar a prática pedagógica desenvolvida pelos/as professores/as.

No tocante à Proposta Curricular da Paraíba-EI, algumas das entrevistadas problematizam a função dos objetivos e também dos códigos alfanuméricos como indutores da implementação das avaliações externas em larga escala:

S2 -[...]nós não trabalhamos com quadros. Não queríamos aquela alfanumérica, tiramos. Porque primeiro eu acho assim, a gente sabe que a função delas também é para avaliação em larga escala, tem uma relação direta com avaliação em larga escala, e a discussão sobre avaliação na educação infantil ela vai muito na direção da avaliação de contexto, não cabe uma avaliação dessa natureza. E a avaliação da criança ela precisa ser feita pelas instituições, é importante que ela seja feita, mas ela é feita com as famílias, com a comunidade, de outra ordem, então nós conseguimos tirar, né.

S3 -Então, assim, a gente percebe que quando traz a questão dos objetivos já é um caminho para como se estivesse preparando a terra para avaliação em larga escala. É tanto que você percebe lá quando eles trazem o numérico. A gente observou, por exemplo, que tem professores que quando iam registrar as atividades que desenvolviam com as crianças, ela já colocava aquilo, aquele código, já colocava aquele código.

Sendo assim, ainda que a Proposta Curricular da Paraíba-EI opte por não utilizar tais códigos, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento continuam sendo distribuídos por faixa etária e corroboram a ideia de que há um tempo certo para aprender e para a avaliação em larga escala.

Convém destacar que, nas duas primeiras versões da BNCC-EI e na Proposta Curricular da Paraíba-EI, abordam-se as condições necessárias ao trabalho pedagógico, cuja ênfase encontra-se na análise do contexto educativo. Essa seção é retirada da 3ª versão da BNCC-EI e substituída pela seção “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, a qual “[...] apresenta as sínteses das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências, para que as crianças tenham condições favoráveis para ingressar no Ensino Fundamental” [...], qualificando-as “como **elementos balizadores e indicadores de objetivos** a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 49). Desse

modo, há uma retomada da concepção da EI como preparatória para o ensino fundamental.

Na análise de Correa (2020, p. 86), as sínteses de aprendizagens podem levar ao entendimento “de que a qualidade dependerá do estrito cumprimento do que está prescrito e, nesse caso, isto dependerá apenas da capacidade docente, independentemente da realidade em que cada creche e pré-escola estiver inserido”.

Já na Proposta Curricular da Paraíba-EI, a seção “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” aborda que a identidade da EI deve ser preservada, contrariando, pois, modelos pautados, seja na escolarização, seja no assistencialismo, não constando as sínteses de aprendizagens referentes a cada campo de experiência.

Indagamos às entrevistadas se documentos curriculares prescritivos, a exemplo da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba-EI, pretendem gerenciar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos/as professores/as. Sobre essa questão, assim se posicionou uma das entrevistadas:

S2 – Não vamos ser ingênuos de achar que não há um controle. [...] Então existe sim, existe essa tentativa, essa busca de colocar todo mundo numa rota, uma rota que interessa um grupo determinado. Existe sim, isso não significa que o fato de existir não possa conviver com tentativas de resistir, e eu acho que primeiro o início da construção da Base, os dois anos primeiros da construção da Base ou um ano e meio por aí, porque Dilma saiu em agosto, ela sofre impeachment em abril, mas ela sai mesmo em agosto de 2016, foi nessa tentativa de produzir algo que não fizesse as crianças governadas por um currículo engessado, por um currículo compartimentado. Mas as coisas não são só assim, são lutas, são negociações, são disputas. E na correlação de forças da sua homologação nós não estávamos em alta, estávamos em baixa. Então essa marca tá lá, a gente não pode ter a ingenuidade de que não está, a gente convive com essas prescrições.

Temos a clareza de que os currículos prescritivos, além de contribuir para a desqualificação do trabalho docente, também tem o objetivo de fomentar o mercado editorial. Sobre essa questão, assim se colocaram as entrevistadas;

S1 – Sim, as editoras participaram de todas as reuniões, uma vez que a Base vai orientar a elaboração dos livros didáticos. O terceiro setor que presta assessoria, cursos, materiais, também tem interesse por essa fatia do mercado. Se tivermos um professor bem formado, mesmo com avaliações em larga escala, ele fará um trabalho crítico, analisará os conteúdos, ampliará o que propõe as propostas

normativas. Aquele profissional malformado é o que reproduz o que propõe os documentos.

S2 – O que se quer na educação? É uma educação como negócio mesmo, é uma definição, me diga aí o que que vocês vão trabalhar para a gente produzir as coisas, o material didático, os livros. A gente sabe que passa por isso, não passa a partir da Base, sempre foi assim, os editores sempre estiveram dentro do MEC.

S3 – [...]você não tem noção o quanto de representantes de empresas nos procuravam, entendeu, de livros, para trazer proposta para trabalhar a Base, para trazer sugestões. Inclusive o próprio MEC mandou os livros, né, para os professores e a gente já sabia que ali já tem um movimento para mais para frente o livro vir para criança. Então, assim, a gente percebe que quando traz a questão dos objetivos já é um caminho para como se estivesse preparando a terra para avaliação em larga escala.

S5 – Eu acho que não tem esse olhar pedagógico que nós temos, o olhar crítico. Então, eles querem copiar fielmente que é para vender e dizer assim – “não, esse aqui é o melhor porque ele está igual a Base”. Nós fomos estudar, criticar, analisar, então a gente não fez um trabalho de copiar colou. Então, as editoras com certeza fazem isso. Com certeza eles vão copiar o que tem na Base e colocar no livro para vender. É justamente as secretarias de educação dos municípios e dos estados têm que ter esse olhar crítico.

Algumas das questões apontadas pelas entrevistadas – participação dos empresários na formulação da BNCC, a educação como mercadoria, a formação docente, objetivos de aprendizagem e sua relação com a avaliação em larga escala, vínculo entre a BNCC e o mercado editorial e outras – foram problematizadas por pesquisadores e entidades contrárias à ideia da implementação de um currículo comum.

A base comum, conforme Freitas (2014, p. 1092) ao determinar objetivos de aprendizagem por série/faixa etária, introduz uma verticalização do ensino o que significa um controle maior do trabalho docente. Além disso, “visa abrir o campo educacional para ‘empresas educacionais confiáveis’ do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia”. Sobre a questão econômica que perpassa a BNCC, Macedo (2018, p. 31) explicita que, por intermédio dessa política curricular, fomenta-se “[...] um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais e informatizados, cursos para capacitação de professores, operados por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais”.

Em relação, especificamente, à BNCC-EI, Abramowich, Cruz e Moruzzi (2016, p. 52) advertem que a obrigatoriedade de serem ensinados conteúdos desde a

educação infantil “[...] produzirá um campo de necessidades, pressupondo a imprescindibilidade de cursos específicos, de elaboração de materiais didáticos”.

Por sua vez, Shiroma et. al (2017) elucidam que as reformas na educação pública e nas políticas de formação docente foram e vêm sendo arquitetadas a partir das orientações dos organismos internacionais, em consenso com o projeto hegemônico do capitalismo neoliberal. Nesse contexto, denunciam o esfacelamento da formação inicial, levando à gradativa perda de controle dos professores sobre o seu trabalho.

De fato, a BNCC é uma política de cunho neoliberal e objetiva um maior controle do trabalho pedagógico e também uma adequação do processo de formação. Assiste-se, assim, à homologação do Parecer CNE/CP nº22/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – intitulada BNC-Formação, que, na perspectiva de Barbosa e Flores (2020, p. 102), representa “um esforço de preparar docentes com foco nos objetivos definidos para o currículo nacional”, referendado em competências a serem desenvolvidas pelos/as professores/as.

Coadunamo-nos com os referidos autores, cujos objetivos de aprendizagem, desenvolvimento propostos na BNCC-EI e Proposta Curricular da Paraíba–EI visam estabelecer o que deve ser objeto de ensino nas creches e pré-escolas brasileiras, com a finalidade de monitorar as práticas pedagógicas e as aprendizagens infantis por intermédio dos materiais didáticos e das avaliações externas. Além desses aspectos, o alinhamento da formação inicial à BNCC representa um grande retrocesso, pois será baseada numa perspectiva instrumental, em vez de se fundamentar na relação teoria/prática.

Sendo assim, com as DCNEI, avançamos para uma concepção de avaliação que objetiva o acompanhamento da criança na sua integralidade. Ao contrário, na BNCC-EI, a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como as sínteses de aprendizagem dos diferentes campos de experiências a serem alcançados ao término dessa primeira etapa da educação básica têm o propósito de mensurar as aprendizagens das crianças e monitorar o trabalho docente por meio das avaliações em larga escala. Embora sejam retirados os códigos alfanuméricos e as sínteses de aprendizagem na Proposta Curricular da Paraíba-EI, ainda permanece o sequenciamento dos objetivos por faixa etária, o que poderá contribuir para uma avaliação que classifica as crianças no interior das próprias instituições, já que a

essência do modelo avaliativo está nos resultados a serem aferidos em um tempo pré-definido.

Desse modo, prevaleceram os interesses do MBNC, nas disputas e embates de concepções que marcaram o processo de elaboração das versões finais da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba-EI. No início, esse movimento empresarial “iniciou como apoiador da elaboração da Base; na terceira versão, passou a ser administrador e financiador; e, na versão final, exerceu o papel de gerenciador”, atuando como grupo pensante nessas últimas versões (ROSA, 2019, p. 131). Pudemos constatar que tais funções continuaram sendo assumidas na elaboração dos currículos subnacionais, sendo apoiados pelo MEC, UNDIME e CONSED.

7 POSSÍVEIS (IN)CONCLUSÕES: BNCC-EI E A PROPOSTA CURRICULAR DA PARAÍBA-EI – REGULAÇÃO E CONTROLE

Nesta tese, buscamos responder, ao longo da pesquisa, a seguinte questão: Em que medida os fundamentos políticos e pedagógicos que orientam as concepções das DCNEI incidem nas versões da BNCC-EI e na Proposta Curricular da Paraíba para a Educação Infantil? Considerando tal questionamento, a pesquisa realizada teve por objetivo analisar como os pressupostos políticos e pedagógicos que fundamentam as DCNEI incidem sobre as quatro versões da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba-EI. Nesse sentido, propomo-nos, especificamente, a contextualizar as concepções de currículo presentes nas diversas abordagens epistemológicas subjacentes às concepções de criança, infância e educação infantil; analisar as políticas educacionais de educação infantil à luz do exame da sua trajetória sócio-histórica-política e pedagógica; investigar o processo de construção e implementação da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba-EI, tendo em vista seus fundamentos políticos e pedagógicos e, por fim, relacionar aos fundamentos das DCNEI, da BNCC-EI e da proposta Curricular da Paraíba-EI mediante um exame dos elementos de conformação à funcionalidade ou não de uma política regulatória.

Partimos da Tese de que os pressupostos das DCNEI, apesar de reivindicados no texto da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba-EI, não constituem seus fundamentos. Sendo assim, ambos os documentos se caracterizam por uma política de regulação e controle.

Assumimos a teoria crítica do currículo como norteadora desse estudo por entendermos que este é um artefato cultural, de modo que sua construção está sempre em movimento, estando imbricado em aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. Nela, o conhecimento selecionado para compor o currículo não é neutro, pois sua escolha envolve relações de poder, as quais são intermediadas, em dado momento histórico, pelas correlações de forças entre os diversos grupos sociais. Nessa perspectiva, a concepção de cultura é problematizada, uma vez que há o reconhecimento de que vivemos numa sociedade multicultural e que ainda muitas culturas são silenciadas ou não reconhecidas, argumentando-se, então, por um currículo que contemple o pluralismo cultural, contrapondo-se a modelos prescritivos e homogeneizadores.

No estudo desenvolvido, vimos que as discussões acerca das especificidades das crianças, suas necessidades, experiências e interesses, como se desenvolvem e aprendem, o ensino, o papel do/a professor/a, a organização dos ambientes, os recursos didáticos, a brincadeira, o jogo como recurso pedagógico, ou seja, questões que dizem respeito ao currículo, vêm sendo objeto de análises e reflexões desde os precursores da educação infantil, que criticavam veementemente o ensino escolástico e defendiam concepções pedagógicas ativas. Todavia, por desconsiderarem os determinantes políticos, econômicos e sociais, tais pensadores ancoravam-se numa concepção de criança abstrata, a-histórica e numa visão idealista, romântica e moralista da educação.

Sendo assim, serão as contribuições das Ciências Humanas e Sociais, a partir do século XX, que trarão mudanças nas concepções de infância, criança, uma vez que tais conceitos são dinâmicos, histórico-culturais e, portanto, múltiplos, sendo elaborados no diálogo e no contraponto entre tais Ciências. Nesse contexto, destacamos a teoria histórico-cultural, especialmente os estudos de Vigotski e Wallon, que compreendem o desenvolvimento infantil como resultante das relações estabelecidas com adultos, crianças e objetos culturais, ressaltando a importância do afeto, das interações, da brincadeira para o acesso aos signos, à cultura humana e, por conseguinte, ao desenvolvimento integral. Também, frisa-se a grande contribuição que trouxeram à Sociologia da Infância, à Antropologia da Criança e à Filosofia para o reconhecimento da infância como construção social, categoria geracional, experiência, acontecimento e da criança como sujeito de direitos, ator social e produtora de cultura. Por fim, evidenciamos a importância da Pedagogia, cujo objeto de estudo é a própria educação, articulando as contribuições das diversas Ciências e, mais recentemente, a construção de uma Pedagogia da Infância que, a partir do diálogo interdisciplinar, vem reivindicando uma ação pedagógica distinta com crianças de 0 a 6 anos, abalizada nas relações sociais, na brincadeira, nas múltiplas linguagens, nas práticas culturais e nos conhecimentos historicamente produzidos, por entendê-los como fundantes para o processo de constituição das crianças.

A reflexão acerca da função política e pedagógica que creches e pré-escolas vêm assumindo ao longo do tempo ganha centralidade; e tal fato ocorre no bojo das discussões sobre o currículo da/na educação infantil, além do aporte teórico referendado nos precursores e no próprio dinamismo das produções acadêmicas das Ciências Humanas e Sociais. Neste sentido, questiona-se tanto o papel da creche

como espaço de guarda e tutela das crianças, quanto a concepção de pré-escola pensada para as classes populares, de modo que esta visa prover as carências culturais e cognitivas das crianças, antecipando, assim, atividades de cunho alfabetizador. Contrapondo-se a tais perspectivas, reivindica-se que as creches e pré-escolas devem se constituir de espaços promotores da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, mediadas pela indissociabilidade das ações do cuidar e do educar.

Apesar da ampliação dos estudos, das pesquisas e dos embates acerca das especificidades e, conseqüentemente, da identidade dessa primeira etapa da Educação Básica, a partir da década de 1990, o receituário neoliberal passa a orientar ainda mais as políticas educacionais no país, trazendo implicações ao processo de institucionalização da educação infantil, uma vez que os poucos recursos destinados ao provimento dessa etapa, no governo de FHC, em consonância com as diretrizes emanadas do FMI e BM, dificultaram a sua materialização. O modelo gerencialista passou a balizar as reformas educacionais, num sistema em que as políticas curriculares nacionais e as de avaliação em larga escala ganharam centralidade na medida em que o governo federal assumiu o papel de fiscalizador de tais políticas. Apesar desse contexto, a mobilização das forças progressistas foi fundamental para a conquista legal do reconhecimento da educação infantil como um direito da criança e dever do Estado.

Nos governos de Lula da Silva (2003 – 2006 e 2007 – 2010) e de Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), embora interesses contraditórios encontrassem-se em permanente disputa entre, de um lado, organismos internacionais e organizações empresariais e, de outro, entidades acadêmicas, fóruns, ONGs e movimentos sociais, esse foi um período em que tivemos avanços importantes no campo educacional, especialmente na educação infantil. A implementação do FUNDEB viabilizou recursos para a ampliação da oferta e a melhoria do atendimento, tendo sido elaboradas leis, políticas e documentos orientadores e mandatórios, esses pautados em princípios legitimados por estudiosos, pesquisadores da área e movimentos sociais, a saber: a concepção de criança como sujeito histórico de direitos, produtora de cultura e ator social, a especificidade da educação infantil, cuja função envolve a indissociabilidade do cuidado e da educação e a autonomia das instituições na elaboração coletiva de sua Proposta Pedagógica/Curricular.

Considerando tais conhecimentos e os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a abordagem qualitativa, de cunho interpretativista, explicitamos as nossas (in)conclusões deste estudo.

Os resultados da pesquisa documental nos indicam que o processo de revisão das DCNEI (2010) contou com uma participação ampliada de atores públicos e dos movimentos sociais, que, por meio de discussões e negociações, construíram consensos em relação às concepções que deveriam nortear as Propostas Pedagógicas/Curriculares de creches e pré-escolas de todo o país. Em contrapartida, a conjuntura política em que se deu o processo de elaboração da BNCC-EI e da proposta Curricular da Paraíba-EI evidenciou a hegemonia do Movimento pela Base e seus intelectuais, o que conformou um currículo nacional que subordina a formação das crianças à lógica do mercado, visto que sua finalidade é a preparação para o trabalho.

Importa destacar que, no processo de construção da 1ª e da 2ª versões da BNCC-EI, participaram assessores e especialistas que são estudiosos e pesquisadores da área, que buscaram ratificar as concepções orientadoras das DCNEI, num processo marcado por muitos embates, discussões e negociações. Com o golpe institucional de 2016, orquestrado pelos detentores do capital e das elites conservadoras, Michel Temer ascende ao poder. Mendonça Filho, ao assumir o cargo de Ministro da Educação desse governo ilegítimo, destituiu a equipe de assessores e especialistas que elaboraram as duas primeiras versões, designando um novo comitê gestor para assumir o processo de elaboração da 3ª versão. Nessa nova configuração, o MBNC assume o protagonismo na disputa dos fundamentos políticos e pedagógicos que passam a orientar as concepções do documento e o seu conteúdo.

A análise das contribuições das duas primeiras versões da BNCC-EI nos indicam que havia dissensos sobre a finalidade do documento e como deveria ser organizado entre a equipe de elaboração, representantes do CONSED, UNDIME e, sobretudo, o MBNC. Enquanto os primeiros deram destaque aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiências, o MBNC reivindicava a definição clara e a sequencialidade dos objetivos de aprendizagem por faixa etária, respaldado no discurso de que o foco principal deve ser a definição das aprendizagens essenciais, crítica também corroborada por integrantes do MEC, UNDIME e CONSED. Além destes, representantes de alguns movimentos sociais, pesquisadores, estudiosos, grupos de trabalho, entidades representativas, propuseram mudanças nas referidas

versões, sobretudo em relação aos objetivos de aprendizagem, pois sua organização por faixas etárias mantinha a cisão creche/pré-escola tão criticada na área, a gradação e prescritividade do que deve ser ensinado às crianças, além de que o uso de símbolos alfanuméricos para identificação de tais objetivos eram indícios de que futuramente poderia ser implementada uma avaliação em larga escala, de cunho classificatório, para essa etapa da Educação Básica.

A apreciação da terceira versão e da final, aprovada pelo CNE, desvela que o desenvolvimento de competências é o foco do documento e, nessa direção, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como as sínteses de aprendizagens a serem alcançadas ao final da educação infantil, serão instrumentos regulatórios do processo de instrução das crianças em creches e pré-escolas de todo o país.

O documento final é aprovado em dezembro de 2017 e já em março de 2018 o MEC institui o Comitê de implementação da BNCC, composto por membros titulares do MEC, CONSED e UNDIME. No mês de abril, com o objetivo de apoiar financeiramente e dar suporte técnico a estados e municípios no processo de revisão/elaboração e alinhamento de seus currículos à BNCC e, também, a sua implementação, cria-se o ProBNCC. Além do mais, o Guia de Implementação Curricular e os demais materiais orientadores tiveram o apoio ou foram produzidos pelo MBNC.

Analizando o processo de reestruturação curricular da Paraíba, a partir de documentos e das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, constatamos que a Comissão Estadual de Implementação da BNCC e o Comitê Executivo de Reestruturação Curricular foram instituídos antes da criação do Comitê Nacional de Implementação e do ProBNCC, o que demonstra o engajamento, desde o início, do governo da Paraíba, dos representantes estaduais do CONSED e da UNDIME no processo de elaboração da BNCC.

Outrossim, a análise das entrevistas indica que o MEC e o MBNC assumiram o processo de formação das equipes de reestruturação dos currículos subnacionais com o objetivo de orientar os passos a serem seguidos para consolidar o que estava proposto na BNCC, não de construir um percurso colaborativo com os entes federados.

Em relação à equipe que elaborou a Proposta Curricular da Paraíba-EI, pudemos evidenciar, por meio de seus relatos, os esforços desta para ratificar o que

estava posto na 2ª versão e ampliar a rede de interlocutores no processo de construção, entretanto, devido à subordinação do Comitê Estadual às determinações do Comitê Nacional, evidenciaram-se limites à autonomia da equipe, para além do tempo destinado à produção, orçamento, etapas pré-estabelecidas e outros.

Conquanto nas orientações previstas no ProBNCC, cada Estado brasileiro devesse adequar ou elaborar suas propostas considerando a parte comum que estava prescrita na BNCC, equivalente a 60%, e a parte diversificada, referente a 40%, o documento da Proposta Curricular da Paraíba não situa, na introdução, o contexto político, econômico, social e cultural do Estado e, tampouco apresenta um diagnóstico da educação, desconsiderando documentos normativos estaduais, a exemplo do Plano Estadual de Educação. Em relação aos diversos grupos étnicos que povoam o espaço geográfico da Paraíba, na parte alusiva à educação infantil, apresenta-se uma contextualização descritiva da riqueza de suas culturas, valores e conhecimentos, embora esta, consoante a concepção de um currículo comum que se alicerça na padronização de conteúdos e na uniformização das aprendizagens, não tenha sido contemplada de forma efetiva na Proposta Curricular da Paraíba-EI.

Constatamos que, tal qual o processo de construção da BNCC, houve, por meio da consulta pública *on-line* e, posteriormente, por representação, nos seminários estaduais. Também foi proposta uma nova estratégia em nível estadual, intitulada rodas de conversa, a qual possibilitou uma interlocução mais efetiva, consoante as entrevistadas, entre os participantes, pois, por serem compostas por pequenos grupos de professores universitários e das redes municipais, tinha-se a oportunidade de analisar e propor alterações ao documento preliminar, antes de ele ser submetido à consulta pública. Consideramos que esse diálogo poderia ter sido ampliado e qualificado com a representação de entidades como ANPAE, ANPED, ANFOPE, além de sindicatos, movimentos sociais e outros. Por sua vez, a consulta pública, embora tenha recebido contribuições de 217 municípios paraibanos, apresentou, segundo as entrevistadas, poucas sugestões ao texto preliminar e algumas delas foram desconsideradas por serem incoerentes com o documento da BNCC-EI. Já os seminários estaduais, devido a problemas relacionados à liberação do orçamento, tiveram uma participação bem menor do que a prevista inicialmente. Em vista disso, percebemos que os referidos canais de participação serviram mais para dar legitimidade à Proposta do que para validar as sugestões recebidas, faltando, também, transparência às informações, visto que não foram socializados no site do

ProBNCC-PB os relatórios com as contribuições da consulta pública, dos leitores críticos e dos seminários.

Na análise realizada quanto aos fundamentos da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba-EI, pudemos constatar que, embora referendem a concepção de criança presente nas DCNEI – sujeito histórico, de direitos, centro do planejamento curricular –, há um distanciamento entre o que a caracteriza, a define e as proposições dos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento. Tais objetivos foram defendidos, desde o início do processo de elaboração, pelo MBNC e com o apoio de integrantes do MEC, do CONSED e da UNDIME. Desse modo, há um dissenso, um paradoxo entre o que está dito nos documentos, nas falas das entrevistadas sobre o sujeito criança e a orientação sobre como devem ser operacionalizados tais objetivos nas práticas pedagógicas das creches e das pré-escolas de todo o país. Assim, evidencia-se que, nas entrelinhas, a criança é perspectivada como um vir a ser, ou, melhor dizendo, um capital humano a ser conformado cognitivamente e emocionalmente para ajustar-se à sociedade contemporânea.

No que diz respeito à concepção de educação infantil, as DCNEI reafirmam o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos e orientam que as práticas pedagógicas devem considerar as suas especificidades, destacando a indissociabilidade da educação e do cuidado, e assim refutam às históricas funções de tutela, assistência e preparação para o Ensino Fundamental. Ao contrário, ressaltamos que tanto a BNCC-EI quanto a Proposta Curricular da Paraíba-EI descaracterizam a identidade que vinha sendo construída para essa etapa da Educação Básica, na medida em que conferem, em uma perspectiva mais cognitivista, centralidade à aprendizagem contribuindo para a antecipação dos processos da escolarização, sobretudo na pré-escola.

As nossas análises revelam, ainda, que as DCNEI indicam princípios, fundamentos e procedimentos, de ordem mais geral, para que o coletivo de cada instituição elabore sua Proposta Pedagógica. Nesse entendimento, preconiza a autonomia pedagógica a ser exercida pelos/as professores/as e equipe gestora no que se refere à escolha do arranjo curricular, modo de organizar os tempos, os espaços, agrupamento das crianças, entre outros aspectos, dando destaque à importância de se considerar o contexto econômico, social e cultural da comunidade e sua participação na construção do documento, atendendo, desse modo, ao papel social e político que assumem creches e pré-escolas. De outra perspectiva, a BNCC-

El e a Proposta Curricular da Paraíba-El restringem a possibilidade de cada instituição e de cada docente de refletir, pensar e propor o que deve ser ensinado para os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, devido ao seu caráter normativo e regulatório, contribuindo para destituir a autonomia docente. Por outro lado, enseja uma ação pedagógica que pretere a criança como centro do planejamento curricular, ao desconsiderar seu contexto, interesses e necessidades.

Em relação à concepção de currículo, verificamos que as DCNEI afirmam a imperiosa articulação entre práticas culturais, a experiência e saberes da criança e os conhecimentos produzidos pela humanidade, asseverando a especificidade da ação pedagógica dessa etapa da Educação Básica, a qual deve ser norteadas pelas interações e brincadeiras – fundantes para a vivência da infância, a apropriação do mundo pela criança e o seu desenvolvimento integral. De outro ângulo, a BNCC-El e a Proposta Curricular da Paraíba-El, apresentam uma organização curricular cuja maior ênfase é dada às aprendizagens instrucionistas, coerente com o modelo tecnicista de currículo, que visa à aquisição de competências e habilidades necessárias à adaptação dos sujeitos ao modelo social vigente.

Do entendimento exposto, as DCNEI (2009) apresentam coerência entre a concepção de criança, educação infantil, proposta pedagógica e currículo. Diferentemente, nos documentos da BNCC-El e da Proposta Curricular da Paraíba-El as concepções de criança, educação infantil, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências são utilizados para validar o discurso da continuidade de concepções em relação às DCNEI, mas estes não são a base do arranjo curricular. Ou seja, quem assume tal papel são os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, por serem legitimadoras de uma concepção de educação e de currículo que prioriza os processos cognitivos e a padronização de conteúdos mínimos a serem aprendidos pelas crianças em determinada faixa etária e regulados por intermédio de avaliações externas.

Sendo assim, respaldadas na pesquisa documental e empírica, confirmamos a nossa tese de que as concepções de criança, educação infantil, proposta pedagógica e currículo das DCNEI não constituem os fundamentos que orientam a BNCC-El e a Proposta Curricular da Paraíba-El, ainda que reivindicadas nos documentos, uma vez que a centralidade está na listagem de objetivos a serem aprendidos pelas crianças num tempo determinado, os quais permitem tanto o controle do que lhes é ensinado,

quanto a regulação do processo pedagógico e, conseqüentemente, do trabalho docente.

Ademais, constatamos que houve disputas, embates e negociações por distintos projetos formativos, ao longo do processo de elaboração dos referidos documentos. Nesse processo, de um lado, estavam aqueles que defendem a educação pública como um direito de todos e a consideram importante para uma formação humana emancipatória, por contribuir para o desvelamento das contradições econômicas, políticas, sociais e culturais e, de outro, “os reformadores empresariais” e seus apoiadores, que propõem, a partir do alinhamento ao modelo gerencial próprio das empresas, uma formação instrumental e uma avaliação em larga escala em torno de competências, a ampliação do mercado educacional e a consolidação de uma nova sociabilidade. Estes últimos – os representantes do capital financeiro e das elites conservadoras – assumiram a orientação dos fundamentos político-pedagógicos dos documentos da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba-EI.

Ao término, e de acordo com os resultados encontrados, indicamos que se faz necessário realizarmos uma análise crítica dos fundamentos da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba-EI com os/as professores/as nas Unidades de Educação Infantil, pois o que vem sendo propagado em torno destes é a sua continuidade em relação às DCNEI. Ao contrário, nossos resultados indicam que tais documentos utilizam-se deles apenas como pano de fundo, mas, objetivamente, pretendem impor conteúdos e aprendizagens comuns aos sujeitos/crianças de determinada faixa etária, em consonância ao que propõe os reformadores empresariais – escola/empresa, controle e regulação do produto –, em contrapelo ao projeto de educação emancipatória defendido nas DCNEI.

Frente a esse contexto, há a necessidade de que as instituições reivindiquem sua autonomia na formulação do seu projeto político pedagógico e, contido nele, do seu documento curricular. Mas para isso é necessário, cada vez mais, investimentos na formação continuada dos/as professores/as da educação infantil na perspectiva do desenvolvimento integral da criança, dissociado de objetivos de aprendizagem propostos na BNCC-EI e na Proposta Curricular da Paraíba-EI, pois estes não garantem sequer os direitos de aprendizagem.

Na perspectiva epistemológica de currículo que assumimos – a teoria crítica – o direito à educação não se restringe ao direito à aprendizagem, embora este último

faça parte dele. Além do mais, os padrões de aprendizagem que vêm sendo requeridos nos referidos documentos é instrumental e objetiva conformar crianças e jovens para o mercado, em oposição a uma educação que amplia as possibilidades de engajamento por uma sociedade alicerçada na democracia e na justiça social.

Cabe evidenciar que entidades representativas no âmbito da educação, a exemplo da ANPED, ANFOPE, ANPAE e outras, já vêm mobilizando ações de resistência e enfrentamento ao processo de implantação da BNCC e das propostas subnacionais. Além disso, a complexidade das práticas pedagógicas revela que não são as determinações decorrentes de decretos, prescrições rigorosamente elaboradas que modificam o fazer docente, embora possam influenciá-lo.

Vale destacar que a elaboração dessa tese se deu num período conturbado não somente em nosso país, como também no mundo. A pandemia do COVID-19 ceifou inúmeras vidas, prendendo tantas outras em casas, ante uma conjuntura econômica conturbada que ameaçou a estabilidade de inúmeras famílias, que se viram diariamente colocando-se em risco de vida mediante a ameaça da fome e da miséria. No nosso país, esse contexto foi ainda mais dramático devido ao negacionismo do Governo Federal que, por meio das *fake news*, disseminou informações falsas à população sobre a gravidade da doença, posicionando-se contrário ao que orientava a Ciência – o isolamento social e o investimento em vacinas. Dessa forma, estivemos, ao longo desses últimos anos, imersos em um contexto de inseguranças, angústias e perdas a serem diariamente enfrentadas e superadas. Somando-se a tudo isso, tal situação exigiu o revisitar do projeto de pesquisa inicial, fato que dificultou a realização da pesquisa empírica.

Por fim, ressaltamos que, apesar do difícil percurso da pesquisa, este estudo traz como contribuição a reflexão, análise e um maior aprofundamento da BNCC-EI e da Proposta Curricular da Paraíba-EI, além de suscitar novas problematizações, leituras críticas e pesquisas na área das políticas curriculares para a educação infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sônia. **O rei está nu**: um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos Cedes, São Paulo, n. 9, p. 27-38, 1987.

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: A quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, V. 8, Nº16, jul./dez., 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385/2134>. Acesso em: 12 jun. 2017.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, Mar. 2016

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios. In: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife, 2018.

AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da educação infantil**: a Base Nacional Comum Curricular em discussão. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Rio Grande do Sul, 2017.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Entrevista. **Retratos da Escola**, v. 9, nº17, jul./dez, 2015.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 201-2024**: Avaliação e perspectivas [Livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC e a formação de professores: os atores e os atos de resistência. **Retratos da Escola**, [S.l.], vol. 13, n. 25, p. 13-30, 2019.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; TUTTMAN, Malvina Tania. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020.

ALVES, Eliane Fernandes Gadelha. **Concepções de diversidade na base nacional comum curricular – anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFCG, Campina grande, 2019.

ALMEIDA, Vanessa da Silva. **Base Nacional Comum Curricular**: o que diz sobre modos de ser criança na educação infantil? Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Luterana do Brasil. Canoas/RS, 2019.

AMORIM, Ana Luísa Nogueira. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de 0 a 3 anos?** 2011, 321f. Tese (Doutorado em Educação), UFPB, João Pessoa, 2011.

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

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir.(org) **Pósneoliberalismo – As políticas Sociais e o Estado Democrático**, São Paulo, Editora Paz e Terra, 1995.

ANDES-SN. **Nota política do ANDES-SN sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2016. Disponível em: dunicentro.org.br/editoriais/ler/42/nota-politica-do-andes-sn-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 20 dez. 2016.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Posição da ANFOPE sobre a BNCC. **Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação**. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/09/nota-anfope-repudiaabncc.pdf>. Acesso em: 20/06/2019.

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 95-113.

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2015.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. p. 1-19, 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/news/documento-expoe-acoes-e-posicionamentos-da-anped-sobre-bncc>. Acesso em: 01 mar. 2018.

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Parecer da ANPED sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 7, jan./fev./mar., 1998, p.89-96.

ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e ABdC – Associação Brasileira de Currículo. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício n.º 01/2015/GR Rio de Janeiro, 9 nov. 2015.

APPLE, Michael W. A política do Conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: A. F. Moreira, & T. T Silva, (org.), **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, pp. 59-92

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: Mercados, padrões, Deus e desigualdade. Trad. de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 107-142, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14401.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In A. F. Moreira, & T. T Silva, (org.), **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, pp. 39-57

ARAÚJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO; Alberto Filipe. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA (orgs). **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.116-144.

ARCE, Alessandra. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, A. (Org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2013, p. 17-40.

ARCE. Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: Uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores. Associados, 2002.

ARCE. Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? In: **Germinal**: Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12,dez. 2013

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez., 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**, 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABdC). **Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC**. 2017. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/documento_abdc_bncc_2017.pdf. Acesso em: 08 out. 17.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: BRASIL.MEC. TV Escola -Salto para o Futuro. **Novas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil**. Ano XXIII. Boletim 9. Junho, 2013,

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, Janete Maria Lins.de. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15, p. 265-280, jul./dez. 2014.

BARBOSA, Ivone Garcia.; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. **Posicionamento do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos** –NEPIEC/FE/UFG sobre a 3ª Versão da BNCC. Impresso. Goiânia, Goiás, 8 set. 2017.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; CAMPOS, R. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, v. 9, p. 353-366, 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; OLIVEIRA, Z. M. R. Por que uma BNCC na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, ano 16, Nº 55, abr./jun., 2018.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria das Graças. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Org.). **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/UFRGS, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. Base Nacional Comum Curricular – Avanços para qual direção? **Abaixo assinado** 2017. Disponível em: <https://www.change.org/p/minist%C3%A9rio-da-educac%C3%A7%C3%A3o-base-nacional-comum-curricular-avan%C3%A7os-para-qual-dire%C3%A7%C3%A3o>, acesso em: 20 dez. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da educação infantil? **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, 73-110, v. 25, Dossiê, 2020

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Campos de experiências na escola da infância**: Contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BARBOSA, Priscila Arruda. **O berçário como contexto das DCNEI Nº 5/2009 e a prática pedagógica com bebês**: Um estudo em uma EMEI de Santa Maria/RS. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

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

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Pelo Direito à educação infantil: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Revista Criança**, n. 46, p. 24-26, dez. 2008.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: A criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil: Cotidiano e Políticas**. Campinas-SP: Autores Associados, p. 65-74, 2012.

BRASIL. MEC. SEB. UFRGS. **Relatório de Pesquisa: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS Brasília: MEC. SEB. UFRGS, 2009b.

BRASIL. **Lei n. 11.114, de 16 maio 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm, acesso em: maio de 2019.

BRASIL. Ministério da educação. **Portaria nº 331, de 5 abr. 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular -ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, 2018b.

BRASIL. Presidência da República (F.H. Cardoso), **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, BR: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 out 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 9 de dez de 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 22/1998**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 de mar de 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 jul. 2010** – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 23001.000201/2014, de 15 dez. 2017**. Brasília, 2017a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEP Nº 2, de 22 dez. 2017**. Institui e orienta a implantação da Base nacional Comum Curricular. Brasília – DF, 2017b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 abr de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 10 nov. 2018. BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em: <http://www.cipedya.com/web/filedetails.aspx?idfile=155147> Acesso em: 26/09/2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 jun. 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.274/2006, de 6 fev. 2006. **Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 dez. 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,...** Diário Oficial da União, Brasília, 7 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 dez. 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 jan.2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 ago. 1971. **Fixa Diretrizes e Bases Para o Ensino De 1º e 2º Graus, e Dá Outras Providências**. Brasília/DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 10 jan.2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 jan. 2019.

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CES nº 2, de 20 dez. 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 20 fev. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951rcp002-19/file>. Acesso em: 08 junho de 2020.

BRASIL. MEC. SEB. UFRGS. **Relatório de Pesquisa – Contribuições do movimento interfóruns de educação infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC. SEB. UFRGS, 2009e.

BRASIL. MEC. SEB. UFRGS. **Relatório de Pesquisa: A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC. SEB. UFRGS, 2009d.

BRASIL. MEC. SEB. UFRGS. **Relatório de pesquisa: Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0**

a 3 anos. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação **Decreto n. 6.094, de 24 abr. 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: . Acesso em: 15 abril 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. FERRAZ, B. M. S. **Leitor crítico**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Parecer_2_Infantil_Beatriz_Mangione_Sampaio_Ferraz.pdf. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão preliminar, 2015a

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª Versão Revista, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª Versão Revista, 2017d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação** – Documento Final. Brasília, DF: MEC/CONAE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília – DF: MEC/SEB/DCEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC**. Brasília – DF: MEC/CONSED/UNDIME/FNCEE/UNCME, 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico** – Censo Escolar 2010. Brasília, DF: MEC; INEP, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7272-div-censo-escolar2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Encarte 1 Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI 2006d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, v. 1, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, v. 2, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. PNE 2014-2024. Brasília: Ministério da Educação, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma Política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento**. Brasília – DF: MEC/SEB/DCEI, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 19, de 10 jul. 2015**. Designa os membros da Comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, nº 132, p. 16, 2015c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 592, de 17 jun. 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, nº114, p. 23, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 790, de 27 jul. 2016**. Instituí o **Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio**. Brasília, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Currículo em Movimento**. Brasília: Ministério da Educação, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: introdução. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: formação pessoal e social. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: conhecimento de mundo. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Notas sobre o tratamento e a publicação dos dados e das contribuições ao documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, fev, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 59/2009**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 nov 2009h.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n.º 10.172, de 9 jan. 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.494/2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação** – FUNDEB. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 jun 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 12. 796, de 4 abr. 2013. **Altera a Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais e dar outras providências**. Brasília, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial, 23 dez 1996b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 9.424, de 24 dez. 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério ...** Brasília, 1996c.

CABRAL, Fernanda Mendes Cabral Albuquerque. **Crianças, infâncias e culturas infantis**: Epistemologias e subjetividades em narrativas fotoetnográficas. 2018. 503 f. Tese (Doutorado em Educação), João Pessoa, 2018.

CABRAL, Fernanda Mendes Cabral Albuquerque e DIAS, Adelaide Alves. A Criança nas I/ma(r)gens de Infância: da (in)visibilidade ao protagonismo social. In: **Revista Teias**, v. 20, nº 56, p. 436-462, Jan./Mar. 2019

CAETANO, Maria Raquel. AS REFORMAS EDUCATIVAS GLOBAIS E A BASE NACIONAL COMUM. CURRICULAR(BNCC). **Textura**, 22 n. 50 p.36-53 abr/jun 2020.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v. 26, n.3, p. 535-550, set./dez. 2010.

CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago. **O currículo como um projeto de infância**: afinal o que as crianças têm a dizer? 2019. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**: 5 anos de descumprimento. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/RelatorioMetasEstrategias_PNE_5_Ano_Campanha_2019.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

CAMPOS, Maria Malta et al. A contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 2011.

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil como direito. **Insumos para o debate 2** – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. Balanço analítico da Educação Infantil: direitos em risco e consensos possíveis. **38ª Reunião da ANPED**: “Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”. São Luís – MA, 2017.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação Infantil e sociedade**: Questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CARA, Daniel. O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a BNCC? In: FERNANDO, Cássio, CATELLI JR, Roberto. **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CARDOSO, Beatriz. **Parecer sobre BNC Educação Infantil**. In: <http://www.labedu.org.br/wp-content/uploads/2015/12/2015-12-Laboratorio-de-Educacao---Parecer-sobre-a-BNC.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CARVALHO, Diana Carvalho de. A psicologia frente a educação e o trabalho docente. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, Jun., 2002.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? IN: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CENPEC. **Consensos e dissensos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2015. <http://www.cenpec.org.br/2015/09/21/relatorio-da-pesquisa-consensose-dissensos-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G. de PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós – LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 19-50.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326- 345, set. 2002.,.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio & FACCI, Marilda Gonçalves (Org.). **Periodização histórico-cultural**

do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio & FACCI, Marilda Gonçalves (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** Do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.76, p. 31-40, fevereiro. 1991.

COELHO, Rita. O MEC é um lugar de defesa da concepção de Educação Infantil (Entrevista). **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 124-142, jan./jun. 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO–CNTE. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez., 2015.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Zahar. 2005.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação:** o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010a. v. 1-2.

CONSELHO NACIONAL DOS SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO CONSED; UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO-UNDIME. Posicionamento conjunto de CONSED e UNDIME sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. **UNDIME**, 2016. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/15-09-2016-11-52-consed-e-undime-entregam-ao-mec-contribuicoes-para-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 26 abr. 2019.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: Sentido ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de et al (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.75-124.

CORREA, Bianca. À Base de um golpe, a BNCC foi aprovada: Implicações para Educação Infantil. In CÁSSIO, F; CATELLI JR, R. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa:2019.

CORREA, Bianca. Políticas de Educação Infantil no Brasil: Ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais.** Nº 9, Janeiro-Junho de 2011, p. 20-29.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância.** Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William Arnold. **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** Diálogos com William Corsaro / Fernanda Müller, Ana Maria Almeida Carvalho (orgs.) – São Paulo: Cortez, 2009.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: Uma discussão para Além do Currículo. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 1570-1590, dez. 2014. ISSN 1809-3876. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21669>. Acesso em: 02 jan. 2020.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 349-360, dez., 2017.

CRUZ, Amanda Porto. **As políticas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil**: Uma estratégia de governo das infâncias. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A organização da educação e a base nacional comum. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Belo Horizonte, v. 11, n. 14, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/12960>. Acesso em: 29 de fev. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à igualdade, direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, nº 116, jul., p. 245-262, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Do público e do privado na Constituição de 1988 e nas leis educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 145, p.870-889, out.-dez., 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. et al. **Base Nacional Comum Curricular**: Dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano. **Base Nacional Comum Curricular**: Dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento**: sentidos em discussão. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DANTAS, Heloísa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer** – Uma proposta curricular de educação infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEWEY, John. Experiência e educação. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 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.

DIAS, Adelaide Alves; MACHADO; Charliton José dos Santos.; NUNES, Maria Lucia da Silva. Currículo, formação docente e diversidades socioculturais. In: DIAS, A. A.; MACHADO, C. J. dos S.; NUNES, M. L. S (orgs). **Educação, direitos humanos e inclusão social**: Currículo, formação docente e diversidades socioculturais. v. 1. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

DIMITROVICH, Ludmila. **Políticas públicas para a Educação infantil**: Um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina – PR. 2019, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Federal de Landrina, Londrina: PR, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed.Campinas-SP: Alínea, v. 1, p. 52-71, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. In: **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S.l], v. 4, p. 1-14, 2019.

FAGUNDES, Vanessa Giovanella. **BNCC e Educação Infantil**: análise do processo de produção de texto. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2020.

FALEIROS, Eva Teresinha Silveira. A criança e o adolescente: objetivos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2.ed., p. 203-222, São Paulo: Cortez, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2.ed., p. 33-96. São Paulo: Cortez, 2009.

FARIA, Ana. Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.92, p.1013 – 1038, Especial – Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 out. 2019

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Lóris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. IN: OLVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FELIPONI, Elizete. **A educação infantil a partir da obrigatoriedade escolar :concepções de currículo, infância e criança (e o desempenho do "ofício de aluno") em documentos oficiais**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau –SC, 2013.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira de. FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: (Org.) BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo**: Diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/in_dag4.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, MENDES, Luciano. (org.). **A infância e sua educação** – Materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, Bruna Santos. **Conteúdos na educação infantil**: tensões contemporâneas. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2012.

FERREIRA, Michella Adriana Bibiano. **Base Nacional Comum Curricular para 4 a 6 anos**: Os efeitos camuflados. 2019, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí: SC, 2019.

FORNEIRO, Lina I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 1998, p. 229-281.

FORUNDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. **Nota Pública**. Disponível em: e.unicamp.br/pf-fe/noticia/3391/nota_bncc_2017.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Cortez, São Paulo, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. PEDAGOGIA: por entre resistências e insistências. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 161–173, 2017. DOI: 10.15687/rec.v10i2.35361. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35361>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FRANGELLA, Rita de Cássia P.; OLIVEIRA, I. B. Com que base se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da base nacional comum curricular (BNCC). In: FILHA, C. X.; SILVA, F. C. T. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS. Ed. Oeste, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, nº 119, p.379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Revista Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Infância e pensamento. In: GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GAMBOA, Sílvio Ancísar Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 1ª reimp., 193 p. 2008.

GIROUX, Henry A. **Atos Impuros**: a prática política dos estudos culturais. Trad: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artemed, 2003.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**: Para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Rio de Janeiro: Ed Vozes, 1986.

GIURIATTI, Patrícia. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento**: Contextos educativos para as infâncias no século XXI. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: (Org.) BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo**: Diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

GONÇALVES, Amanda Melchioti. **Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC)**: Aspectos teóricos e ideológicos. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Paraíba**, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb.html>. Acesso em: 15 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação básica**. 2018. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual – Paraíba [recurso eletrônico]. - Brasília: INEP, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação básica**, 2020. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual – Paraíba [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2021.

JANUARIO, Cristiane. “**Pintou? Agora chega! É a vez do amiguinho!**”: A educação infantil reivindica a experiência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

JESUS E SILVA, Ana Maria Clementino. **As tensões e contradições das políticas educacionais brasileiras dos governos de Lula e Dilma Rousseff**: O Ideb e o Programa Mais Educação. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

JOBIM E SOUZA, Solange. (1996). O psicólogo na educação: identidade e (trans)formação. Em M. H. Novaes & M. R. F. de Brito (Orgs.). **Psicologia na educação**: Articulação entre pesquisa, formação e prática pedagógica. ANPEPP: Teresópolis, V.1, n. 5, pp.37-45.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras**: Seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil. 8ªed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: Uma pedagogia do brincar para a infância. In: FOMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-64.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. CURRÍCULO E CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DA BASE NACIONAL COMUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL. In: **BRASIL**. MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorio_sanaliticos/Tizuko_Morchida_Kishimoto.pdf. Acesso em: 18 maio 2018.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>. Acesso em: 15 Jan. 2022.

KRAMER, Sonia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil Educação Infantil e ensino fundamental. **Revista Educ. Soc.**, v. 27, nº 96, p.797-818, out, 2006.

KRAMER, Sônia et al. (Consultoria). **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil. Trabalho encomendado pelo MEC/SEB. Brasília: MEC. SEB, 2009.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In KRAMER, Sonia e BAZÍLIO, C. Luiz. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortes, 2003. P. 83- 106.

KRAMER, Sônia. Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, p.54-62, 1982.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pró-posições**, vol. 13, n.2, p. 38, maio/agosto, 2002

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB**: Rumos e desafios. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Coleção polêmicas de Nosso Tempo; 62.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n.º 14, -5-18, mai./jun./ago., 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação infantil**: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KULESZA, Wojciech. **A escola da infância de Comenius**. 6, Congresso brasileiro de história da educação. SBHE, 2011: Vitória, ES. <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/431.pdf>

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução. João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, Jan/fev/mar, p. 20-28, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Desdobramentos formativos da proposta curricular de educação infantil da Paraíba a partir da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–10, 2021.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Apêndice. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. In: **Teoria e método em psicologia**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: (Org.) BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo**: Diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 03, p. 199-230, sept. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982013000300009&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 21 agosto 2019.

LOPES, Alice Cassimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Cassimiro. Políticas curriculares: Continuidade ou mudança de rumos? In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109- 118, maio/ago. 2004.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo é o que? In: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530 – 1555, out./dez., 2014.

MACEDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste à pré-escola**. 2014, 231. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

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)**. 1ª ed., Curitiba: Appris, 2018.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofias básicas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança; a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre; Artmed, 1999. P. 59-104.

MARINHO, Heloísa. **O Currículo por Atividades no Jardim de Infância e na Escola de 1º grau**. Rio de Janeiro: Papelaria América Ltda., 1978.

MARTINS, Andre Silva. **Todos pela educação**: O projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. Reunião Anual da ANPED, 31. Anais Caxambú, p. 1-16, 2008.

MARTINS, André. Silva. **A Direita para o Social**. A Educação da Sociabilidade no Brasil Contemporâneo. Juiz de Fora, Editora UFJF, 2009.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rute. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento “Todos Pela Educação”. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 31, n. 1, p. 4-20, jun., 2018. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872018000100002&lng=pt&nrm=iso. acesso em: 02 jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.12674>

MASSON, Gisele. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. 9, ANPED-SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, p. 5-12.

MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes. **Movimentos sociais em defesa da criança**: Os fóruns de educação infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil. 2019. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MEDEIROS, Cássia Maria Lopes Dias. **O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/RS, 2021.

MEDEIROS, Daniela Gomes. **O que dizem os documentos oficiais para as crianças de 4 a 6 anos?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

MELLO, Ana Paula Barbieri de. **Políticas para a Educação Infantil**: O lugar da consciência fonológica na Base Nacional Comum Curricular. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai das Missões, Rio Grande do Sul, 2018

MELLO. Suely Amaral. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, nº 50, 2015.

MERISSE, Antonio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: Merisse et al. **Lugares da infância**: Reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MIEIB. **Boletim Informativo**, nº 01, jun. 2017. Disponível em: <https://nedi.ufes.br/sites/nedi.ufes.br/files/field/anexo/Boletim%20Informativo%20do%20MIEIB%20-%20N%C3%BAmero%201%20-%202017%20%281%29.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: (Org.) BEAUCHAMP, J.; PAGEL, Sandra. Denise.; NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre currículo**: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu. (Org.), **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

Movimento Interfóruns da Educação Infantil (MIEB). **Memória da Reunião**. 2017. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wpcontent/uploads/2017/09/ME>

M%C3%93RIADEREUNI%C3%83O-09.08.2017-MEIB-e-CNE-BNCCEI.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021

Movimento pela Base Nacional Comum. **Educação Infantil – BNCC Versão 2**. Análise do grupo de trabalho de Educação Infantil do Movimento pela Base, 2016. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/08/32-educac%C3%A7%C3%A3o-infantilAna%C3%81lise-do-grupo-de-trabalho-do-Movimento-Pela-Base.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Quem somos**. 2020. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia**. 2013, p. 1-15 Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf Acesso em: 10 jun. 2018.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia – Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOTA de esclarecimento e manifestação de posicionamento do comitê assessor e equipe de especialistas que atuaram na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, 2016. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/BNCC-Nota-deEsclarecimento-Comite%CC%82-Assessor-e-Especialistas-1.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p.197-209, mai./ago., 2009.

OLIVEIRA, Poliana Ferreira de. **Políticas curriculares para a educação infantil: O caso da BNCC 2015-2017**. 2019, 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá: PR, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Base Nacional Comum para a Educação Infantil: um tema em debate. In: **Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 78-87, julho/dezembro, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Campos de experiência: Efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. São Paulo: Santillana, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais? In: I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento. **Perspectivas atuais**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, v. 1. p. 1-20, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In. AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Livro eletrônico. Recife: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, Tizuko. M; PINAZZA, Mônica. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artemed, 2007.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artemed, 2003.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 500, de 7 dez. 2018**. Aprova a Proposta Curricular do Estado da Paraíba. João Pessoa, PB, 2018.

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

PARAÍBA. Lei n.º 10.488, de 23 jun. 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) da Paraíba. **Diário Oficial do estado da Paraíba**, João Pessoa, 24 jun. 2015.

PARAÍBA. Secretária de Educação. **Portaria nº 248, 21 fev. 2018**. Institui a Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC... João Pessoa, Diário Oficial da Paraíba, 2018

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Ligia Marcia Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvete? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425–447, 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Ligia Marcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva antiescolar da Educação Infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, ed. 27, p. 71-100, 2008.

PERLATTO, Fernando. Decifrando o governo Lula: interpretações sobre o Brasil contemporâneo. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 15, n. 1, p. 256-272, jan./jun., 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: Implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: a democratização da educação? **Movimento Revista de Educação**, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Raquel Caetano. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.584> . Acesso: 14 jun. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Raquel Caetano; ARELARO, Lisete Regina Gomes. **BNCC**: Disputa pela qualidade ou submissão da educação? RBP AE, v. 35 nº1, p.35-56, jan./abr., 2019.

PIAGET, Jean. **Seis estudos da psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 26ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PINAZZA, Mônica Appezatto. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, Tizuko. M; PINAZZA, Mônica. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artemed, 2007.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, nº 2, p. 631-643, maio/ago., 2010.

RABELO, Alice Helena Mafra. **Bases teóricas de documentos curriculares para a educação infantil**: Um estudo a partir de capitais brasileiras e do Distrito federal. Tese (Doutorado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina), Florianópolis, 2018.

REZENDE, Marianne da Cruz Moura Dantas de. **Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil**. 2018. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças**: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIZZO, Gilda. **Educação Pré-Escolar**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Educação e infância: Trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal.; KRAMER, Sônia (Org.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 367-384.

ROCHA, Eloisa Acires Candau. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abril, 2001, Nº16.

ROCHA, Eloisa Acires Candau. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: Trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia (Tese de Doutorado). UNICAMP, Campinas, 1999.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DOCÊNCIA**: Discursos e significações. 2019. Tese (Tese em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base Nacional Comum Curricular e micropolítica**: Analisando os fios condutores. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. **Sob o signo do embate**: Avanços e limites da participação popular na democratização da gestão educacional. Natal: UFRN, 2003.

ROSA, Luciane Oliveira da. **Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí – SC, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil pós-FUNDEB: Avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele (Org.). **Educar na infância**: Perspectivas Histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, mar. nº 115, p.25-63, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, v.14, nº1, jan./abr., p.177-194, 2003.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa**: Uma introdução. Tradução de Tomás da Costa e revisão de Hermílio Santos. 5 ed.. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

ROUSSEAU, Jean – Jacques. **Emílio, ou, Da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno [et. al.]. **Educar por competências**: O que há de novo? Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 161-197.

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Ed. Boitempo, 2013.

SAITO, Heloísa Toshie Irie. **Aproximações entre a legislação da educação infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica**: O processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo -USP, São Paulo, 2010.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na educação infantil**: Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed., [rev. e ampl.]. São Paulo: Ática, 2012.

SANTOS, Joedson Brito dos; SOUSA JR., Luiz de. Educação Infantil: 20 anos da primeira etapa da educação básica e os desafios do financiamento. **Revista Contemporânea de Educação**, v.12, nº 24, mai/ago, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação e Sociedade**, nº 26, p.361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.). In: **Estudos da Infância**: Educação e práticas sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**, Porto, vol. 13, p. 145-164, 200. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.envres.2010.05.007>. Acesso em: 15 abr. 2022

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-crítica. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 3, nº 2, p.11-36, dez., 2014.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. In: **Revista Interface, Entrevistas**, vol. 21, n. 62, p. 711-724, 2017c.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – revista de educação**, Submissões, n. 4, ago. 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revista_movimento/article/view/32575. Acesso em: 04 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007b. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728_100.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano**: Novas aproximações. Campinas, S P: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 3ª ed. Campinas, S P: Autores Associados, 1992.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Atuação dos aparelhos privados de hegemonia na implementação da BNCC nos estados da Região Sul. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-23, e-25485, abr./jun., 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. (2005). Decifrar textos para compreender a política: Subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, vol. 23, n. 2, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto et al. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda e SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de Professores no Brasil: Leituras a contrapelo**. 1. ed. – Araraquara [SP]: Junqueira & Marin. p. 17- 58. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago., 2014.

SILVA, Fernanda Andressa da Cruz. **Reflexões sobre currículo das crianças de 0 a 3 anos**: O que é e o que propomos. Dissertação (Programa de Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí-SC, 2018.

SILVA, Givanildo. **As políticas educacionais para a Educação Infantil pós-1988: uma análise no município de São Raimundo Nonato-PI**. 2019, 393 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2019.

SILVA, Isabel Cristina de Andrade Lima e. Redes de políticas públicas na educação infantil. **Anais da 37ª Reunião da Anped**. Universidade Federal de São Carlos; Florianópolis, 4 a 8 de out. de 2015.

SILVA, Marcelo Oliveira; CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Concepções sobre currículo na Educação Infantil: Ressonâncias da Pedagogia da Infância em narrativas de professoras**. Currículo sem Fronteiras, v.20, n.02, p. 497-514, 2020.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. A legislação brasileira e as mudanças na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 229-244, jul./dez., 2011.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomas Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular: Uma análise crítica do texto da política**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2018.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. **A situação social de desenvolvimento das crianças de dois a três anos: um estudo com enfoque nas experiências vivenciadas na escola de Educação Infantil**. 177 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137876>. Acesso em: 11 maio 2019

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C.; Kuhlmann Jr, M. (orgs) **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo, Cortez, 2000.

SOUZA, Daiana Lanes de. **A Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018.

SOUZA, Tatiana Noronha. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de Sistemas Privados de Ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas**. 2019, 219 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara: SP, 2017,

STEARNNS. Peter N. **A infância**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.125-193.

TRICHES, Eliane de Fátima, ARANDA, Maria Alice de Miranda. O percurso de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Anais do III Seminário de Formação docente**: Intersecção entre universidade e escola, 2018. Disponível em: anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacao_docente/article/view/4678. Acesso em: 10 fev. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

TUSSI, Dorcas. **O espaço e o currículo**: Conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil. 2011, 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 96-107, set., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

VENTURINI, Gabriela. **Pensamento e infância**: práticas de Educação Infantil em tempos de interesse. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

VIEIRA, Fátima; LINO, Dalila. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (org) **Pedagogia (s) da infância**: Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VIEIRA, Izabel Carvalho de. **As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo**: a interação e a brincadeira em destaque. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente. Presidente Prudente –SP, 2016.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 67:3-16, novembro, 1998.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro: UFRJ, **Revista GIS**, nº 11, pp. 23-36, 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf> . Acesso em: 15 jan. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. O significado histórico da crise da psicologia: Uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula: A questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, vol. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VITÓRIA, Telma. Entrevista Com Rita Coelho. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 01, 2016

WALLON, Henri. **Do Acto ao Pensamento**. Lisboa: Portugália Editora, 1966.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1968.

WIGGERS, Verena. **As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina**. 2007. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

WINTERHALTER, Diolinda Franciele. **As especificidades das práticas educativas na creche**: O que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil? 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: Dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, Editora Plano, 2000.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 466/12 do Ministério da Saúde)**



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

O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**, desenvolvida por IVANILDA DANTAS DE OLIVEIRA, aluna regularmente matriculada no Curso de Doutorado em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Adelaide Alves Dias.

O **objetivo geral** do estudo é analisar em que medida os pressupostos teóricos que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil incidem nas versões da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba para a Educação Infantil. Os **objetivos específicos** são apresentar o percurso social, histórico-político, econômico e pedagógico do currículo da Educação Infantil no Brasil; compreender os pressupostos sociais, históricos-políticos e econômicos que configuraram o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, das versões da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e da Proposta Curricular do Estado da Paraíba e, por fim, investigar os pressupostos teóricos que orientaram a elaboração das versões da BNCC para a Educação Infantil e da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para a Educação Infantil, identificando e analisando as continuidades/descontinuidades em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de um aprofundamento das políticas Curriculares da Educação Infantil e, sobretudo, dos documentos normativos curriculares, de caráter mandatório, visto que estes poderão trazer mudanças político-pedagógicas no âmbito desta etapa da Educação Básica, que interfiram positivamente

ou negativamente no atendimento às especificidades das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Além do mais, a produção acadêmica sobre a temática ainda é escassa, fato que despertou real interesse em estudá-lo e divulgá-lo.

A participação do(a) Sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao participar da entrevista, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa, serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável. Como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Ivanilda Dantas de Oliveira
Pesquisadora Responsável

Contato da pesquisadora responsável:

Ivanilda Dantas de Oliveira

Rua Manoel Elias de Araújo, n.º 533

Bairro: Jardim Tavares CEP: 58.402-022

Campina Grande -PB

Email: nildamas.dantas@gmail.com

Telefone: (83) 98879-6492

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde – CCS da
Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus I, Cidade Universitária. Bloco
Arnaldo Tavares, sala 812. CEP: 58051-900 João Pessoa, PB

Telefone: (83) 32167791

Email: eticaccsufpb@hotmail.com

APÊNDICE B – QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM UM REPRESENTANTE DO COMITÊ GESTOR

PERGUNTAS NORTEADORAS A SEREM UTILIZADAS NA ENTREVISTA COM UM REPRESENTANTE DO COMITÊ GESTOR ACERCA DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA PARAÍBA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Para você, qual a importância da Base Nacional Comum Curricular para o nosso país e da Proposta Curricular da Paraíba para o nosso Estado?
2. Qual o papel da UNDIME no processo de elaboração da Proposta Curricular do Estado da Paraíba?
3. No ano de 2017 foi elaborado o Guia de Implementação da BNCC com os passos a serem seguidos para que se promovesse a reestruturação curricular. Os estados tiveram autonomia para construir o seu percurso de reorientação curricular ou tiveram que seguir os passos contidos no referido Guia?
4. Nos chamou a atenção que a Comissão Estadual de Implementação da BNCC e do Comitê Executivo de Reestruturação Curricular tenham sido instituídos (21 de fevereiro de 2018) antes da criação do Comitê Nacional de Implementação da BNCC e do ProBNCC (05 de abril de 2018). Por que isso ocorreu?
5. Como se deu o processo de escolha dos coordenadores de etapa e redatores? Essa escolha se deu em virtude da expertise dos profissionais na área ou foram indicados pelas instituições nas quais desenvolvem suas atividades?
6. Como se realizou a formação/capacitação das equipes técnicas de currículo e gestão previstas no PROBNCC?
7. Que estratégias foram utilizadas pela UNDIME para fomentar a adesão e participação dos municípios no processo de formulação da Proposta Curricular do nosso Estado?
8. Qual a metodologia utilizada no processo de construção da Proposta Curricular do Estado da Paraíba?
9. Quais os critérios adotados para a sistematização das contribuições dadas a versão preliminar?
10. A elaboração da Proposta Curricular do Estado da Paraíba se deu em um período de apenas dez meses. Será que em um tempo tão exíguo foi possível promover a participação efetiva dos/as professores/as, entidades representativas, universidades, movimentos da sociedade civil, nessa importante discussão?
11. Existem relações entre a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba com os pressupostos das políticas de gerenciamento e controle do currículo?
12. Na sua opinião, existem relações entre Base Nacional Comum Curricular, Proposta Curricular do Estado da Paraíba, mercado editorial e as avaliações em larga escala.

APÊNDICE C – QUESTÕES PARA A ENTREVISTA – ASSESSORIA TÉCNICA

PERGUNTAS NORTEADORAS A SEREM UTILIZADAS NAS ENTREVISTAS COM INTEGRANTES DA ASSESSORIA TÉCNICA QUE PARTICIPARAM DA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA PARAÍBA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Para você, qual a importância de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?
2. Existem relações entre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para a Educação Infantil com os pressupostos das políticas de gerenciamento e controle do currículo?
3. Na sua opinião, existem relações entre Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, Proposta Curricular do Estado da Paraíba para a Educação Infantil, mercado editorial e as avaliações em larga escala?
4. Quem foram os atores que participaram da elaboração da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para a Educação Infantil?
5. Que critérios foram utilizados para a composição da equipe?
6. Houve a participação das instituições privadas nesse processo? De que forma?
7. Como se deu a sua participação nesse processo? Explicita suas atribuições.
8. Há coerência entre as finalidades da Educação Infantil proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para a Educação Infantil?
9. Na sua opinião, quais pressupostos sociais, histórico-políticos e pedagógicos nortearam a elaboração dos referidos documentos?
10. Que concepções de infância, criança, Proposta Pedagógica e currículo são explicitados nos referidos documentos normativos?
11. Para você, quais as aproximações que existem entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para a Educação Infantil?
12. E quais os dissensos existentes entre estes documentos normativos?

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: IVANILDA DANTAS DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 29412920.6.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.936.209

Apresentação do Projeto:

bem organizado com procedimentos bem delineados

Objetivo da Pesquisa:

coerente com a proposta de trabalho

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

inerentes a esse tipo de pesquisa

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

tema pertinente autores atuais e bem fundamentada

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.936.209

Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1505525.pdf	20/02/2020 10:13:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf	20/02/2020 10:11:08	IVANILDA DANTAS DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	6_ORCAMENTO.pdf	20/02/2020 10:10:59	IVANILDA DANTAS DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	5_CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.pdf	20/02/2020 10:10:46	IVANILDA DANTAS DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4_PROJETO_DETALHADO.pdf	20/02/2020 10:10:34	IVANILDA DANTAS DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	3_CERTIDAO_DE_APROVACAO.pdf	20/02/2020 10:10:20	IVANILDA DANTAS DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	2_INSTRUMENTO_PARA_COLETA_DADOS.pdf	20/02/2020 10:06:08	IVANILDA DANTAS DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	1_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	20/02/2020 10:05:21	IVANILDA DANTAS DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.936.209

JOAO PESSOA, 26 de Março de 2020

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br