

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS**

**ENEIDA APARECIDA PEREIRA BERTI DA SILVA**

**AS DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE ANDRADINA-  
SP E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA PERCEPÇÃO  
DOS(AS) PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**TRÊS LAGOAS, MS**

**2021**

**ENEIDA APARECIDA PEREIRA BERTI DA SILVA**

**AS DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE ANDRADINA-  
SP E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA PERCEPÇÃO  
DOS(AS) PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação submetida ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação, do Campus de Três Lagoas, sob a orientação da Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli.

**TRÊS LAGOAS, MS**

**2021**

SILVA, E.A.P.B. da. **As Diretrizes Curriculares do Município de Andradina-SP e a Base Nacional Comum Curricular na percepção dos(as) profissionais da educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2021.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Três Lagoas, como exigência para o Curso de Mestrado em Educação.

### COMISSÃO EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Presidente da Banca

---

Profa. Dra. Emília Cipriano Sanches  
Pontifícia Universidade Católica/PUC  
Membro externo

---

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Membro interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ione da Silva Cunha Nogueira  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Suplente

Três Lagoas, MS, 13 de setembro de 2021

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha guerreira que tive a honra de chamar de mãe, Albertina Alencar, hoje não está mais aqui, mas está presente no meu pensamento e no meu coração. Guerreira por que foi trabalhadora rural “bóia-fria” (razão pela sua morte tão jovem) e criou seus dois filhos com honra e humildade, com toda dificuldade que um trabalhador rural passa, porém com o agravante de ser mulher no meio de maioria masculina, cada suor e lágrima seus estão nessas páginas.

Ao meu grande incentivador da vida, meu irmão/pai Tarcísio, sem suas palavras duras e conselhos pontuais nos momentos difíceis nada disso seria possível. Obrigada por acreditar em mim e mostrar que sou capaz, mesmo com toda a educação precária que tivemos e agora, juntos podemos lutar por uma sociedade com justiça social e igualdade de condições para todos e todas, como fomos “treinados” na escola da vida para sê-lo.

Aos amores da minha vida, meu esposo Luciano e minha filha Luene, que estão sempre ao meu lado, e me incentivam a buscar meus sonhos mesmo que custem ausências no cotidiano de nosso lar.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Zandavalli, que com seu profissionalismo me conduziu no caminho dos saberes necessários para entender as contradições da Educação e as possibilidades de lutas e resistências.

Aos professores da banca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emília Cipriano, que me despertou através de suas falas nas formações, o amor e a gentileza que temos que ter no lidar com educação e com educadores, sem perder de vista o compromisso ético para tanto.

Ao Prof. Dr. Paulo Fioravante que me guiou nessa jornada muito dura de desconstrução de paradigmas, hoje sou uma professora diferente em minhas convicções e incertezas. Obrigada pela leitura cuidadosa e pelos importantes apontamentos.

Ao Prof. Dr. Thiago Santos (UFMS) e Prof. Dr. Antônio Rodrigues Belon (UFMS) que, através do nosso grupo de pesquisa GEPPFORTE, contribuíram com o entendimento das concepções de Estado em Gramsci e Karl Marx.

À Secretaria Municipal de Educação de Andradina por possibilitar o desenvolvimento da pesquisa e aos educadores e coordenadores municipais que participaram do grupo focal.

A Deus, por me permitir chegar até aqui, após contrair esse vírus mortal que a pandemia da Covid19 nos trouxe, ainda enfrentando perdas de colegas de trabalho e vivenciando o sofrimento de família ceifadas, dentro da pior conjuntura política dos últimos tempos, consegui forças para finalizar esse trabalho.

Os homens fazem sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhe as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram [...]. (MARX, 2011, p. 89).

SILVA, E.A.P.B. da. **As Diretrizes Curriculares do Município de Andradina-SP e a Base Nacional Comum Curricular na percepção dos(as) profissionais da educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2021.

## RESUMO

O presente trabalho buscou analisar as relações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil com a construção e a implantação do Currículo Paulista e das Diretrizes Municipais de Andradina, São Paulo, suas implicações ideológicas, sociais, culturais e a formação de professores para tanto. Nesta investigação, de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2013), buscou-se atingir os seguintes objetivos: a) analisar as Diretrizes Curriculares propostas para a Educação Infantil no Município de Andradina e o Currículo Paulista – Educação Infantil, verificando continuidades e/ou rupturas com a BNCC aprovada em 2017 e as políticas curriculares nacionais desenvolvidas para essa etapa educacional nos anos 1990 e 2000; b) identificar e compreender a percepção dos educadores da educação infantil sobre a BNCC e as Diretrizes Curriculares propostas para a Educação Infantil no Município de Andradina- SP desenvolvidas a partir da BNCC; c) descrever as políticas de formação continuada no Município de Andradina/SP, para o desenvolvimento da BNCC e do currículo, analisando as possíveis influências das políticas educacionais propostas pela União. O referencial teórico adotado para análise do Estado e da política curricular foram os textos de Antônio Gramsci (2004, 2007, 2011), Mészáros (2002), Saviani (2011) e Libâneo (2018). O estudo foi desenvolvido em três fases. A fase bibliográfica abrangeu o levantamento da produção científica nas bases de indexação (SciELO.br; Scholar Google; banco de teses e dissertações da Capes; BDTD) sobre a BNCC na educação infantil. Na fase documental foram analisadas as três versões da BNCC, as Diretrizes Curriculares do município de Andradina e o Currículo Paulista – Educação Infantil. A coleta em campo foi realizada junto aos coordenadores pedagógicos e às educadoras da Educação Infantil da rede municipal de Andradina, que aderiram à pesquisa, a partir da autorização da Secretaria de Educação e observados os cuidados éticos. Para tanto, foi desenvolvida a técnica de grupo focal, com uso do Google Meet, e as informações coletadas foram analisadas seguindo as orientações da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Os resultados apontaram que a formação continuada da rede municipal está voltada para a apropriação da BNCC, com forte influência de Organizações Não Governamentais (ONGs) financiadas por grupos privados, incluindo materiais prontos e formação de formadores locais para disseminar as competências e habilidades da BNCC. As Diretrizes Municipais, assim como o Currículo Paulista, foram elaboradas tendo como base os pressupostos da BNCC, inclusive o organizador curricular destes documentos, segue a proposição da mesma, assim como a matriz de referência é centrada nas competências e nas habilidades. As Educadoras Infantis e as Coordenadoras Pedagógicas percebem a BNCC como proposição de um currículo comum para sanar as desigualdades educacionais do país, consideram que a mesma tem “força de lei” e precisa ser seguida em razão da sua cobrança nas avaliações externas. Concluiu-se que há pleno alinhamento das Diretrizes Curriculares Municipais com o Currículo Paulista e a BNCC, o que demonstra a ausência de autonomia local e ruptura com parcela das políticas educacionais desenvolvidas nos anos 2000.

Palavras-chave: BNCC. Políticas Educacionais. Educação Infantil.

SILVA, E.A.P.B. da. **The Curricular Guidelines of the Municipality of Andradina-SP and the Common National Curricular Base in the perception of professionals in early childhood education.** Qualification Report (Master in Education) - Federal University of Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2021.

## **ABSTRACT**

The present work seeks to analyze the relationships of the National Curriculum Comum Base (BNCC) for Infant Education with the construction and implementation of the Paulista Curriculum and the Municipal Directorates of Andradina, São Paulo, their ideological, social, cultural and teacher training implications for both. Our research, from a qualitative approach (BOGDAN; BIKLEN, 2013), seeks to achieve the following objectives: a) analyze the Curricular Guidelines proposed for Infant Education, not the Municipality of Andradina and the Paulista Curriculum - Infant Education, verifying continuities and / or ruptures com to BNCC approved in 2017 and the national curricular policies developed for this educational stage in the years 1990 and 2000; b) identify and understand the perception of two infant education educators about BNCC and the proposed Curricular Guidelines for Infant Education in the Municipality of Andradina-SP developed from BNCC; c) disclose the policies of continuous training in the Municipality of Andradina / SP, for the development of the BNCC and the curriculum, analyzing the possible influences of educational policies proposed by the União. Or a theoretical reference for the analysis of the State and the curricular policy based on the texts of Antônio Gramsci (2004, 2007, 2011), Mészáros (2002), Saviani (2011) and Libâneo (2018). Or study was developed in three phases. A bibliographic phase opens or raising the scientific production on the basis of indexation (Scielo.br; Scholar Google; Bank of theses and dissections of Capes; BDTD) on the BNCC in children's education. The documentary phase was analyzed as three verses of BNCC, as Curricular Guidelines of the municipality of Andradina and the Paulista Curriculum - Infant Education. A queue in the field was carried out together with the pedagogical coordinators and the educators of the Infant Education of the municipal network of Andradina, who will carry out the investigation, from the authorization of the Secretary of Education and observed the ethical care. Therefore, it was developed to focus group technique, with the use of Google Meet, and the information collected for analysis following the guidelines of the Analysis of Context by Bardin (2016). The results show that the continuous training of the municipal network is aimed at the appropriation of BNCC, with the strong influence of Organizações Não Governamentais (NGOs) financed by private groups, including prompt materials and training of local trainers to disseminate the competences and skills of BNCC. The Municipal Directorates, as well as the Paulista Curriculum, are prepared based on the pressures of the BNCC, including the curricular organizer of these documents, following the same proposal, as well as a reference matrix and focused on competencies and skills. As Infant Educators and Pedagogical Coordinators perceive BNCC as a proposition of a common curriculum to heal educational inequalities in the country, they consider that the same "force of law" must be followed on the basis of its collection of external evaluations. It was concluded that the Municipal Curriculum Guidelines were fully aligned with the Paulista Curriculum in BNCC, or demonstrated the absence of local autonomy and rupture with the educational policies developed in the years 2000.

**KEY WORDS:** BNCC. Educational Policies. Child education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Gráfico de totalizações das audiências públicas.....	55
Figura 2- Plataforma CONVIVA Memorial de Gestão .....	59
Figura 3- Estrutura da terceira versão da BNCC.....	93
Figura 4- Estrutura da BNCC da Educação Infantil .....	95
Figura 5- Códigos alfanuméricos da BNCC.....	96

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Nova reestruturação do SAEB para se adequar à BNCC .....	60
Quadro 2 - Levantamento de artigos sobre a BNCC e a Educação Infantil, identificados e selecionados no <i>Scholar Google</i> -2017-2020.....	63
Quadro 3 - Levantamento de teses e Dissertações sobre a BNCC e a Educação Infantil, identificados e selecionados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT/BDTD e no catálogo de teses e dissertações da Capes, 2017-2020 .....	79
Quadro 4 - Quadro do Organizador Curricular da Educação Infantil.....	101
Quadro 5 - As 10 competências gerais da BNCC e as 10 Competências das Diretrizes Municipais .....	103
Quadro 6 - Unidade de Registro e índice da categoria: Concepção de Currículo ...	107
Quadro 7 - Unidade de registro e índice da categoria: O que é BNCC? .....	108
Quadro 8 - Unidade de registro e Índice da Categoria: BNCC é Currículo .....	110
Quadro 9 - Unidade de registro e índice da categoria: Currículo Paulista.....	112
Quadro 10 - O que é Currículo .....	114
Quadro 11 - BNCC o que é? .....	115
Quadro 12 - Diferenciações entre BNCC e Currículo na percepção das educadoras infantis.....	116

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Artigos, dissertações, teses e trabalhos em eventos sobre currículo, BNCC e Educação Infantil, identificados e selecionados por base de indexação. 2017-2020.....	62
Tabela 2- Pólos, Escolas Municipais do Ensino Infantil/ pré-escola, número de educadores e crianças .....	86

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação  
ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM - Banco Mundial  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CEI - Centro de Educação Infantil  
CF - Constituição Federal  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação  
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCMAs - Diretrizes Curriculares Municipais de Andradina  
EI - Educação Infantil  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação  
MEC - Ministério da Educação  
MBNC - Movimento pela Base Nacional Comum  
MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil  
OMC - Organização Mundial do Comércio  
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEIs - Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil

SP - São Paulo

TPE - Movimento Todos pela Educação

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	15
2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ANOS 1990 E 2000.....	27
2.1 A concepção de Currículo .....	27
2.2 O Currículo na Educação infantil nos anos 1990 .....	32
2.3 O Currículo nos documentos oficiais do Estado Brasileiro nos anos 2000 .....	43
3 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A BNCC: O QUE DIZ A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL .....	62
3.1 A BNCC e Educação Infantil no <i>Scholar Google</i> .....	63
3.2 BNCC e Educação Infantil no Banco de teses e dissertações da capes e na BDTD .....	78
4 METODOLOGIA DA PESQUISA .....	84
5 A BNCC, O CURRÍCULO PAULISTAS E AS DIRETRIZES MUNICIPAIS, DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS.....	91
5.1 Base Nacional Comum Curricular- BNCC .....	91
5.2 Currículo Paulista .....	97
5.2.1 Organizador Curricular, intencionalidade educativa, direitos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiências .....	101
5.3 A Diretrizes Curriculares Municipais DCMAs .....	102
5.4 Perfil e percepções das participantes da pesquisa .....	105
5.4.1 A BNCC, o Currículo Paulista e as Diretrizes Municipais na voz das coordenadoras .....	105
5.4.2 Perfil e percepções das educadoras infantis .....	114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	122
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES.....	134
ANEXOS .....	139

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação registra processo de pesquisa no período de 2019 a 2021, no município de Andradina, São Paulo. O estudo foi motivado pelas minhas<sup>1</sup> inquietações sobre o currículo da Educação infantil, sobre o que deve ser ensinado para crianças desta etapa.

Iniciei minha carreira docente como uma das primeiras professoras de creche da cidade, após a municipalização do ensino que se deu em 1998, na região de Andradina/SP, enfrentando vários problemas, tanto no âmbito trabalhista, como nos aspectos pedagógicos e educativos da Instituição, recém-intitulada “Centro de Educação Infantil (CEI)”. Desde sua criação os CEIs tiveram uma inserção significativa de professores formados pelo Ensino médio/magistério, integrando os quadros de profissionais e cada vez menos cuidadores leigos. O que é um avanço importante já que essa etapa, desde a publicação da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, passou a ter caráter educativo e, posteriormente, obteve financiamento específico, a partir da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Em 2002 comecei a atuar na etapa da pré-escola, com crianças de 4 a 5 anos, e observei que essa modalidade ficou à margem do processo de ressignificação educativa, com condições precárias que iam desde estruturas físicas, passavam por sucateamento de móveis e, o que é mais preocupante: a formação continuada dos professores e suas respectivas metodologias.

Percebi que os professores da modalidade pré-escola perderam a sua importância e ficaram sem a atenção de seus gestores e dos pares, uma vez que a Secretaria de Educação organizou e modificou as creches e CEIs, previu políticas educacionais e capacitações para os professores do Ensino Fundamental, visando melhoras nos *rankings* das avaliações externas e, para a pré-escola não foram estabelecidas medidas de formação continuada.

Com o início da “discussão” e das consultas públicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que parecia uma proposição de currículo para todas as

---

<sup>1</sup> Na introdução, optou-se em utilizar parcialmente a primeira pessoa do singular, em face da necessidade de expor os vínculos entre o objeto de investigação e a pesquisadora, destacando-se o seu lugar de fala e pertencimento.

etapas da Educação Básica, percebi uma abertura, em nível municipal, para se conversar e olhar para a pré-escola. Em 2016 passei a atuar na gestão, como coordenadora e o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil em confronto com a proposição da BNCC me fez ainda mais questionar quais realmente eram os conteúdos/aprendizagens que devem permear o trabalho do(a) professor(a) da pré-escola. Isso se contrastava com a precariedade da formação inicial pois, a maioria dos professores que atuam nessa etapa, tiveram sua formação em nível médio. E, em decorrência dessa formação inicial e continuada aligeirada, trazem concepções teórico-metodológicas e práticas, em geral, de uma pedagogia tradicional ou tecnicista.

Meu trabalho enquanto coordenadora se voltou para fazer um paralelo entre o que se tem de currículo para a educação infantil e a nova proposição que a BNCC trazia, isso se refletia nas supostas “participações” nas consultas públicas solicitadas pelos seguintes órgãos: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e, pela urgência de discussões para sua implementação. Nesse contexto emergiu o meu problema da pesquisa, que sustentou o projeto de pesquisa submetido ao processo seletivo em 2019 para o Programa de pós-graduação da UFMS/CPTL, já com a BNCC aprovada, porém com o olhar voltado para sua implantação e os impactos na formação dos professores e nas construções/reconstruções das Diretrizes Municipais à luz da BNCC.

Neste estudo não será tomado o processo completo de realização da política curricular em razão de que os currículos construídos a partir das orientações da BNCC estão sendo desenvolvidos há pouco tempo, sendo um processo ainda muito recente e em um momento atípico, pois marcado pela impossibilidade das aulas presenciais em razão da pandemia do Corona Vírus, desde março de 2020.

Embora não tenha sido feita a opção em trabalhar com o ciclo de políticas conforme as proposições de Ball e Bowe (1992), apud Mainardes (2006) considera-se, em concordância com os autores, que as políticas não são simplesmente “implantadas ou implementadas”, no sentido de que, em cada instância do processo, que parte do sistema federal e passa para os sistemas estaduais e municipais de ensino, há a apropriação específica dessa política, a partir dos significados, princípios e práticas dos sujeitos que a desenvolvem, bem como a partir da forma como os condicionantes sociais, políticos e econômicos afetam esse campo singular.

Esse processo conceituado por Ball (1992) como releitura do discurso oficial, será aqui entendido a partir da categoria **mediação**, pois considera-se, neste estudo, que o acontecimento do fenômeno, na esfera singular – o desenvolvimento do currículo da educação infantil em Andradina, São Paulo - precisa ser compreendido em suas relações com o universal, buscando-se desvelar as singulares que o marcam e o caracterizam. Portanto, o uso das expressões “implantação” e “implementação”, será considerado manifestação do discurso oficial do Estado brasileiro.

Neste estudo, a concepção adotada é do Estado integral<sup>2</sup>, na percepção de Gramsci (2007a). O autor ao discutir as questões de hegemonia e política, traz considerações centrais sobre Estado, analisando as visões restritas colocadas por vários autores de seu tempo (GRAMSCI, 2007a). Vários trechos dos Cadernos do Cárcere<sup>3</sup> trazem esse tipo de reflexão, como por exemplo, no Caderno 13, parágrafo 18:

A formulação do movimento do livre-câmbio baseia-se num erro teórico cuja origem prática não é difícil de identificar, ou seja, baseia-se na **distinção entre sociedade política e sociedade civil, que de distinção metodológica é transformada e apresentada como distinção orgânica**. Assim, afirma-se que a atividade econômica é própria da sociedade civil e que o Estado não deve intervir em sua regulamentação. Mas, **dado que sociedade civil e Estado se identificam na realidade dos fatos**, deve-se estabelecer que também o liberalismo é uma “regulamentação” de caráter estatal, introduzida e mantida por via legislativa e coercitiva: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática, do fato econômico. Portanto, o liberalismo é um programa político, destinado a modificar, quando triunfa, os dirigentes de um Estado e o programa econômico do próprio Estado, isto é, a modificar a distribuição da renda nacional. (GRAMSCI, 2012, p. 47-48, grifo nosso).

Gramsci parte da compreensão da ciência política para situar sua aceção de Estado:

[...] Tudo o que há de realmente importante na sociologia não passa de ciência política. "Política" tornou-se sinônimo de política parlamentar ou de grupelhos pessoais. Persuasão de que, com as constituições e os parlamentos, tivesse tido início uma época de "evolução" "natural", que a sociedade tivesse encontrado seus fundamentos definitivos porque racionais, etc. Eis que a sociedade pode ser estudada com o método das ciências naturais. Empobrecimento do conceito de Estado, em

<sup>2</sup> A denominação Estado ampliado é inserida nos estudos de políticas educacionais, a partir da publicação de *“Gramsci e o Estado”*, de Christinne Buci-Glucksmann, que se refere à concepção gramsciana de ampliação do Estado, em oposição ao Estado restrito, portanto, refere-se ao Estado Integral.

<sup>3</sup> Neste estudo, pela inviabilidade de acesso aos textos originais em italiano, foram utilizados os volumes dos Cadernos do Cárcere, publicados pela Editora Civilização Brasileira, com edição de Carlos Nelson Coutinho e co-edição de Luiz

Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, especialmente o volume 3, que contém os cadernos miscelâneos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 17, escritos por Gramsci entre 1929 e 1935.

consequência de tal visão. **Se ciência política significa ciência do Estado e Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados, é evidente que todas as questões essenciais da sociologia não passam de questões da ciência política.** [...]. (GRAMSCI, 2007a, p. 330-331, grifo nosso).

Coutinho (2011, p. 112) ao analisar o conceito de política nos Cadernos do Cárcere indica que enquanto Gramsci traz o termo sociologia com sentido eminentemente negativo, ele é, entre os marxistas de seu tempo, provavelmente é o único a utilizar de modo positivo o termo “ciência política” ou “ciência da política”. Coutinho sinaliza a importância de compreender a centralidade da ciência política em Gramsci:

[...] O empenho de Gramsci em afirmar o papel criador da práxis humana na história, sua percepção das “relações de força” como momento constitutivo do ser social, levam-no a privilegiar o estudo do fenômeno político em suas várias determinações. [...].

[...] Gramsci examina todas as esferas do ser social partindo da relação entre elas e a política. São frequentes, ao longo de todos os cadernos, as referências ao fato de que “tudo é política”, seja a filosofia, a história, a cultura ou mesmo a práxis em geral. (COUTINHO, 2011, p. 107-108, grifos do autor).

O autor aponta que Gramsci estabelece em suas reflexões sobre a política marcos teóricos que vão dialeticamente do abstrato ao concreto e exemplifica a concretude do conceito de Estado a partir de uma relação primária - a existência de governantes e governados - trazida por Gramsci no Caderno 3:

Deve-se mesmo dizer que os primeiros a ser esquecidos são exatamente os primeiros elementos, as coisas mais elementares; estes, por outro lado, repetindo-se infinitas vezes, transformam-se nos pilares da política e de qualquer ação coletiva. **Primeiro elemento é que existem efetivamente governados e governantes, dirigentes e dirigidos. Toda a ciência e a arte políticas baseiam-se neste fato primordial, irreduzível (em certas condições gerais).** As origens deste fato constituem um problema em si, que deverá ser estudado em si (pelo menos se poderá e deverá estudar como atenuar e fazer desaparecer o fato, modificando certas condições identificáveis como atuantes neste sentido), mas permanece o fato de que existem dirigentes e dirigidos, governantes e governados. Dado este fato, deve-se ver como se pode dirigir do modo mais eficaz (dados certos fins) e como, portanto, preparar da melhor maneira os dirigentes (e nisto precisamente consiste a primeira parte da ciência e arte política), e como, por outro lado, conhecem-se as linhas de menor resistência ou racionais para obter a obediência dos dirigidos ou governados. (GRAMSCI, 2007a, p. 324, grifos nossos).

Para Coutinho (2011) essa relação primária - entre governantes e governados - é a célula que contém potencialmente todas as determinações mais concretas da totalidade:

O conceito mais concreto da teoria política de Gramsci, o de “Estado ampliado” ou “integral” (sociedade política + sociedade civil, coerção + consenso, ditadura + hegemonia etc), tem todas as suas determinações (como se governa, por que se obedece, etc) já contidas nesse “primeiro elemento” abstrato, ou seja, na relação entre governantes e governados. (COUTINHO, 2011, p. 109, grifos do autor).

Essa célula e a própria ciência política são vistas por Gramsci (2007a), segundo Coutinho (2011), de modo similar ao tratamento dado por Marx às leis do capital, como fenômeno histórico, portanto não natural e mutável. Em outras palavras, a relação entre governantes e governados não é determinada pela natureza humana, mas pelas relações sociais, históricas e concretas, que se referem à divisão entre grupos sociais, à divisão da sociedade em classes. Nas palavras de Coutinho:

Para ele [Gramsci], essa divisão nem sempre existiu e nem sempre existirá, já que poderá desaparecer na “sociedade regulada” (o belo pseudônimo que Gramsci inventou para “comunismo”), na qual será superada a divisão da sociedade em classes antagônicas. Quando fala de política no comunismo, Gramsci visualiza “o elemento Estado-coerção em processo de esgotamento, à medida que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou Estado ético, ou sociedade civil)” (CC, 3, 244). E isso implica nitidamente, para ele, a superação da divisão entre governantes e governados: assim, quando critica a transformação da “estatolatria” em “fanático teórico” e em algo perpétuo, numa clara referência ao stalinismo, contrapõe a “estatolatria” a construção de “uma complexa e bem articulada sociedade civil, em que o indivíduo particular se governe por si sem que, por isso, esse seu autogoverno entre em conflito com a sociedade política” (CC, 3, 279; grifo meu). Ora, o “autogoverno” aqui proposto aponta precisamente para a superação da divisão entre governantes e governados. (COUTINHO, 2011, p. 115, grifos do autor).

Para Coutinho (2006) nas sociedades ocidentais, o Estado, em sentido amplo, o Estado ampliado, a superestrutura, é a junção de duas esferas, a:

- a) sociedade política (Estado em sentido estrito, Estado-coerção): formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos coercitivos ou repressivos de Estado, controlados pelas burocracias. Por meio da sociedade política, as classes exercem sempre uma ditadura, uma dominação mediante coerção; e
- b) sociedade civil (Estado ético): organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo as escolas, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, os meios de comunicação etc. No âmbito e por meio da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia (buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso). Os seus portadores materiais são os “aparelhos privados de hegemonia”, organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política. Como a sociedade civil pertence ao Estado ampliado, ela seria estatal em sentido amplo.

Para Gramsci (2004, p. 21) a sociedade civil é “[...] o conjunto dos organismos vulgarmente chamados privados [...] que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade”. O autor entende a sociedade civil como uma esfera da superestrutura, que representa interesses dos diferentes grupos sociais, elaborando e difundindo valores simbólicos e ideologias, compreendendo as igrejas, os partidos políticos, os meios de comunicação, as entidades profissionais, as instituições de caráter científico e artístico e o sistema escolar, inclusive as universidades. (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 2012, p.53-54).

Nestes espaços de atuação e ação, todos os indivíduos participam na organização da sociedade, mas são organismos privados, que se diferenciam das funções da esfera pública da sociedade política. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso espontâneo dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce historicamente do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura legalmente a disciplina dos grupos que não consentem, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, quando fracassa o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2004, p.21).

Segundo Soares (2002) Gramsci considera a escola como uma instituição da sociedade civil, onde se dão as lutas entre as classes sociais pela direção de um projeto educativo que expressa os seus interesses específicos de classe. Trata-se de uma organização que se constitui na sociedade, mas a sua orientação e o seu funcionamento resultam de embates de teorias e práticas sociais contraditórias. Por um lado, as classes dominantes veem a escola como um instrumento para criar um consenso favorável à manutenção do seu poder, para a valorização do capital, para a formação dos trabalhadores qualificados, no sentido de atender as exigências da atividade produtiva. Por outro, as classes subalternas percebem a escola como um espaço que lhes possibilita acesso ao saber, podendo ser articulada aos seus anseios de emancipação social e política, à medida em que cria condições para a sua elevação cultural, fortalecendo lutas contra o *status quo*.

O entendimento da escola como instância da sociedade civil e, desse modo, espaço de disputas pela hegemonia, permite a Gramsci afirmar como necessário, desde já e na própria sociedade em que vivemos, desigual e capitalista, o desenvolvimento de uma proposta escolar destinada a oferecer a todos uma educação de qualidade. Por isso, ele considera fundamental partir da escola que está aí, resultante do confronto de forças sociais antagônicas, da luta entre projetos políticos distintos. Enfim, a única escola que a classe trabalhadora conseguiu historicamente realizar no seu confronto com a classe dominante.

Nesta mesma percepção, compreende-se que o Estado integral é o propositor das políticas curriculares, que são constituídas em um processo contraditório a partir das demandas e lutas da sociedade civil organizada, não sendo, portanto, o único ou principal agente desse processo.

O Estado que estamos analisando é essencialmente neoliberal, sendo concebido como indica Mészáros (2002) como um complexo representante do poder politicamente organizado da classe burguesa para a garantia de seus interesses hegemônicos, criado para resguardar a posição dela. Sua ação limita-se a um caráter corretivo, remediador dos males sociais, sendo, por isso, um elemento coercitivo necessário para o funcionamento do capital. Seu papel vital é a garantia e a proteção das condições gerais de extração da mais-valia do trabalho excedente. Para o autor o:

[...] Estado moderno, em seu dinamismo histórico, passa a existir acima de tudo, para poder exercer o controle abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado [...]. (MÉSZÁROS, 2002, p. 107).

Posto isso, é possível compreender que “[...] a ideologia dominante tem interesse em preservar o status quo, em que até as desigualdades mais patentes já estão estruturalmente entrincheiradas e garantidas” (MÉSZÁROS, 2012, p. 327), ou seja, a “unidade orgânica” do pensamento ideológico da cultura liberal-conservadora está estruturalmente hierarquizada pela dominação e subordinação, de modo que a ordem socioeconômica estabelecida deve constantemente se ajustar às condições de dominação. (MÉSZÁROS, 2012).

No Estado brasileiro, na década de 1990, sob a política do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), foram adotadas reformas estruturais e de gestão pública com a finalidade de dar sustentação ao fortalecimento do sistema

financeiro nacional: o Plano Real<sup>4</sup>, com reformas e privatizações de estatais e abertura do comércio para o exterior. Todas as ações foram orientadas pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Grande parte dessas medidas foram tomadas em decorrência da crise econômica da década de 1980, colocando vários países periféricos em dívidas geradas por meio de empréstimos com essas agências financeiras, condicionando à adoção de programas de estabilização econômica e de reforma em suas estruturas econômicas, políticas e sociais, dentro da perspectiva neoliberal. Desde então as políticas educacionais visam promover a reprodução do capital a partir de orientação dos organismos multilaterais, que atuam também nos processos de elaboração de documentos norteadores e na definição de modelos de educação (AGUIAR; 2002; ABRÚCIO, 2005; RODRIGUEZ, 2010).

Desde o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), as políticas em geral para a educação foram pautadas na manutenção de uma visão fiscalista/reguladora notadamente em relação aos investimentos. As Parcerias Público-Privadas (PPPs) passaram a incidir diretamente sobre o serviço prestado pelas instituições educacionais. Movimentos como o “Todos pela Educação” e o “Amigos da Escola” encobrem a participação efetiva de instituições como o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Alfa e Beto, o Grupo Positivo, a Fundação Lemann (Ambev), a Fundação Bradesco, o Itaú Social, entre outras, que passam a atuar dentro das escolas e das universidades, por meio de suas fundações e associações. Frações burguesas bancário-financeiras que controlam o Estado passam a se replicar no sistema educacional (GREGÓRIO, 2019, p. 29-30).

A educação passou a ser concebida como um bem econômico, tendo como uma de suas funções a formação de trabalhadores para as necessidades do mercado de trabalho. Essa lógica remete à teoria do capital humano<sup>5</sup>, baseado na produtividade e desenvolvimento de habilidades nos indivíduos, para influenciar positivamente nas taxas de crescimento econômico.

---

<sup>4</sup> O Plano Real foi desenvolvido como um plano de estabilização econômica pela equipe do Ministério da Fazenda na gestão de Fernando Henrique Cardoso como ministro da Fazenda do governo Itamar Franco. Seu objetivo foi controlar a hiperinflação para pôr fim a quase três décadas de inflação elevada, o que implicou a substituição da antiga moeda para o real, a partir de 1º de julho de 1994.

<sup>5</sup> A teoria do capital humano é proposta por Theodore W. Schultz e refere-se a um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas que: [...] em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca. Para isso acontecer; esses atributos humanos precisam, de certa maneira, ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem, e se articular (alinhar) em função de um fim externo a elas. (LOPES, 2007, p. 18).

Esta pesquisa foi desenvolvida em um contexto delicado de descontinuidade de políticas educacionais desenvolvidas no Brasil nos anos 2000 e de retomada da Base Nacional Comum, prevista no art. 210 da Constituição Federal de 1988 e no art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, em uma nova percepção, que impacta, no âmbito da Educação Infantil, o conceito de infância, a formação do professor dessa modalidade e as políticas educacionais para a implementação da BNCC. Exemplo patente dessa desconstrução é a Política Nacional de Alfabetização (PNA), proposta pelo governo de Jair Bolsonaro (TAFFAREL; NEVES, 2019).

O Brasil vive um momento de acirradas discussões sobre as políticas da educação nacional, marcadas por cargas ideológicas distintas tão impregnadas na ação do Executivo, gerando dificuldades até para o funcionamento do Ministério da Educação, que passou por três Ministros e mudanças de equipes em menos de 2 anos (TAFFAREL; NEVES, 2019). De um lado, percebe-se a tentativa do governo federal em diminuir a responsabilidade da União no setor educacional, além de promover uma batalha contra os supostos “inimigos” da educação. Do outro, há milhões de estudantes, professores, pesquisadores e dirigentes buscando alternativas para que a educação seja efetivada como um direito para todos, contribuindo, portanto, com a constituição de um país democrático, soberano e socialmente justo. Para Macedo (2019) as ações do novo governo são ainda bastante dispersas – além de estratégias políticas e ideológicas bem urdidadas, há também uma enorme incompetência, o que torna difícil entender como a política educacional do novo governo se relaciona com a racionalidade neoliberal como efeito global. O próprio tripé currículo-avaliação-financiamento vem sendo prejudicado pela inércia do governo, embora se constitua como base para o desenvolvimento das políticas de educação básica no país, desde 2016.

O Conselho Nacional de Secretários de Estado de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em colaboração com os entes federados, estão fazendo uma forte pressão nas redes e sistemas de ensino para a implementação da BNCC, em atendimento às orientações da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, com a consequente obrigação de construção/reconstrução de seus Currículos. Essa resolução define como prazo máximo o início de 2020, para o “alinhamento” à BNCC:

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. (BRASIL, 2017, p.11).

Em face deste cenário, torna-se necessário investigar quais ações de “alinhamento” à BNCC estão se consolidando nas secretarias municipais de educação, colocadas pelo poder público enquanto agentes de implantação da BNCC, verificando-se as rupturas, continuidades e os novos elementos que estão em gestação. Destaca-se, portanto, a necessidade de entender as **mediações** desenvolvidas neste processo, em particular na Secretaria Municipal de Andradina, SP, no nível da Educação infantil, no Pré-escolar e junto aos atores envolvidos nesse processo, especialmente os educadores infantis e sua formação em serviço.

A BNCC se tornou a partir de 2016 uma das principais políticas educacionais do governo federal (MICARELLO, 2016; TAFFAREL; NEVES, 2019; PINA; GAMA, 2020). Em seu processo de construção passou por três (3) versões, várias consultas públicas e teve sua aprovação pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) em dezembro de 2017. No intervalo entre a segunda e terceira versão houve alterações no processo inicialmente proposto causando uma enorme inconformidade na comunidade de pesquisadores, professores e organizações representativas. Importante ressaltar os movimentos e lutas travadas pelos educadores e pesquisadores ao longo do processo de construção das três versões da BNCC e que, a princípio teria o nome de Base Nacional Comum. Vale dizer, a respeito do processo de elaboração da BNCC, que a última versão do texto não foi amplamente discutida com a sociedade, houve e ainda há resistência à essa proposta, como se observa em notas institucionais, cartas e documentos dos comitês, fóruns e associações científicas como a Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação (ANPED), Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), entre outros, além das críticas densas intentadas por pesquisadores nacionais e internacionais (AGUIAR; DOURADO, 2018; MACEDO, 2015).

A partir da redação da terceira versão, os consultores foram desvinculados e as oportunidades de participação da comunidade civil deixaram de acontecer antes da finalização da mesma. Percebe-se, neste momento, a ampliação da atuação de instituições privadas do terceiro setor e fundações empresariais (COUTINHO; MORO, 2017), o que se coaduna com as denúncias já recorrentes dos

processos de “performatividade” (BALL, 1994; MACEDO, 2015) e de mercantilização da educação (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016; FRIGOTTO, 2009).

Dada à complexidade das contradições que a BNCC traz e o “alinhamento” dos currículos que requer, há que se problematizar toda essa nova “logística curricular”, analisando-se o que se tem como parâmetros na escola e como as secretarias de educação e os professores das redes respectivas estão fazendo para entenderem e se apropriarem de todo o processo em curso.

Para buscar subsídios para responder aos questionamentos apontados, foi desenvolvido um levantamento preliminar<sup>6</sup> sobre a temática, nas produções científicas indexadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Banco de Dissertações e Teses da Capes, o qual revelou que, dada a sua implementação recente, ainda apresenta produção científica incipiente, já que foram identificadas duzentas e dezesseis (216) teses e dissertações para os indexadores “Currículo e Base Nacional Comum Curricular” e vinte (20) trabalhos “Currículo, BNCC e Educação Infantil”, sendo apenas oito (8) diretamente relacionados com a temática pesquisada. Desse modo a investigação apontou que ainda se tem pouca pesquisa envolvendo diretamente a BNCC e a Educação Infantil, pois correspondem a 3,7% dos trabalhos relativos ao indexador “Currículo”.

Esta pesquisa ganha, portanto, relevância por permitir captar o processo de implementação dessa política educacional, considerada a política central do Ministério da Educação pós-2016, num lócus específico, o Município de Andradina, mas com vistas à sua articulação com as políticas educacionais do Estado de São Paulo, da União e a organização do modo de produção capitalista.

Em face ao exposto, por meio desta pesquisa, pretende-se responder à seguinte questão norteadora: Como ocorreram e estão ocorrendo os processos de proposição, elaboração e desenvolvimento da BNCC no Brasil e, ainda, como essa construção está sendo tomada e ressignificada na educação infantil, no município de Andradina, SP, observados os condicionantes sociais, políticos e econômicos que marcam a sociedade contemporânea?

Tomando como base essa problematização, tem-se como objetivo geral da pesquisa: Analisar o desenvolvimento da BNCC nas escolas de Educação Infantil,

---

<sup>6</sup> Levantamento realizado de 01/08/2019 à 14/11/2019.

da rede municipal de ensino, no Município de Andradina- SP, buscando-se entender as formas de apropriação na rede municipal de ensino e como está sendo realizada a formação continuada de educadores infantis para tanto.

São objetivos específicos do estudo:

**a)** Analisar as Diretrizes Curriculares propostas para a Educação Infantil no Município de Andradina e o Currículo Paulista – Educação Infantil, verificando continuidades e/ou rupturas com a BNCC aprovada em 2017 e as políticas curriculares nacionais desenvolvidas para essa etapa educacional nos anos 1990 e 2000.

**b)** Identificar e compreender a percepção dos educadores da educação infantil sobre a BNCC e as Diretrizes Curriculares propostas para a Educação Infantil no Município de Andradina- SP desenvolvidas a partir da BNCC.

**c)** Descrever as políticas de formação continuada no Município de Andradina- SP, para o desenvolvimento da BNCC e do currículo, analisando as possíveis influências das políticas educacionais propostas pela União.

Esta dissertação está organizada em seis partes. Na primeira e segunda parte buscou-se apresentar o processo histórico de construção das concepções de currículo na educação infantil no Brasil, partindo dos anos de 1990, demonstrando como foram os dilemas, rupturas e avanços envolvidos no processo, até a construção da BNCC. Na terceira é exposto o balanço bibliográfico sobre a temática, realizado a partir das consultas às bases de indexação da produção científica brasileira. A quarta parte refere-se aos encaminhamentos teórico-metodológicos e às fases de desenvolvimento da pesquisa. Na quinta e sexta parte são expostos e analisados os resultados da coleta em campo desenvolvido por meio de grupos focais, as análises documentais e na última parte são expostas as considerações finais.

## 2 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ANOS 1990 E 2000

Este item tem por objetivo identificar os conceitos de currículo na literatura da área e como são apresentados no âmbito das políticas da Educação Infantil no Brasil a partir dos anos 1990. Além disso, busca situar a percepção de currículo que embasa este estudo<sup>7</sup>. Está estruturado em três partes. Na primeira é exposta a concepção de currículo na visão de Libâneo, Saviani, Miguel Arroyo, Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes<sup>8</sup>, entre outros autores da área do currículo, buscando-se fazer uma linha do tempo da organização curricular e políticas educacionais a partir dos anos 1990. A segunda parte trata, num recorte temporal entre 1990 e 2000, sobre as políticas e diretrizes curriculares do Estado brasileiro no período, com destaque para os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil. Na terceira parte, a partir dos anos 2000 em diante, faz-se a descrição das Diretrizes Curriculares Nacionais até a aprovação da BNCC, em 2017.

### 2.1 A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

A discussão sobre as políticas educacionais e curriculares é inseparável da questão das finalidades e objetivos da educação escolar, uma vez que sua definição antecede e norteia decisões sobre objetivos de formação dos alunos, orientações curriculares, formas de organização e gestão das escolas, ações de ensino-aprendizagem, diretrizes de formação de professores, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens escolares. A definição de finalidades e objetivos estabelece, também, referências para formulação de critérios de qualidade da educação que, por sua vez, orientam políticas educacionais e diretrizes curriculares, as quais incidem diretamente sobre o trabalho das escolas e dos professores (LIBÂNEO, 2018, p. 03).

Segundo Lopes e Macedo (2011) as concepções do que vêm a ser o currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais

---

<sup>7</sup> Salienta-se, portanto, que nem todas as percepções trazidas neste capítulo correspondem ao que é defendido neste estudo, pois estão sendo apontadas para situar as múltiplas percepções e linhas sobre o currículo presentes no Brasil.

<sup>8</sup> Macedo e Lopes, autoras de linha pós-estruturalista, são referência nacional e internacional nos estudos de teoria do currículo, são mencionadas para contextualizar a teoria e a história do currículo no Brasil.

pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas. Assim, a pergunta crucial deve ser: Qual conhecimento deve ser ensinado na escola? As autoras consideram que essa pergunta pode ser respondida discutindo-se sobre o significado do conhecimento em quatro importantes vertentes do campo do currículo: a perspectiva acadêmica, a perspectiva instrumental, a perspectiva progressivista e a perspectiva crítica. Vale destacar que as autoras se posicionam para além dessas vertentes em uma perspectiva pós-estruturalista.

Lopes e Macedo (2011, p. 71) definem a perspectiva acadêmica como um “[...] conjunto de concepções ideias, teorias, fatos e conceitos (*episteme*) submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais”. Nesta perspectiva pode-se entender que o conhecimento que deve ser ensinado na escola é encontrado na lógica dos conhecimentos disciplinares, o currículo deve conter princípios racionais produzidos pela humanidade e ser transmitido às gerações mais novas.

A perspectiva instrumental se assemelha à perspectiva acadêmica, porém se distingue pelo fato de ter por principal referência a razão instrumental, ou seja, “[...] busca sua legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 73). Esta visão assume a perspectiva de currículo centrado nos objetivos, a partir do pensamento de Tyler<sup>9</sup>, vinculado à formação de habilidades e de conceitos necessários para a produtividade social e econômica (LOPES; MACEDO, 2011). Observa-se que a BNCC segue a visão instrumental na medida em que o foco do desenvolvimento do currículo são as competências e habilidades, visando a formação de pessoas resilientes e competitivas para o mercado.

A perspectiva progressivista tem como autor principal John Dewey, é uma perspectiva mais pragmática no sentido de tratar o conhecimento de forma mais humana, centralmente embasado na experiência das pessoas, visando determinados fins que devem estar vinculados ao bem estar da humanidade (e não as finalidades do mercado de trabalho simplesmente). Esses fins devem estar relacionados com a construção da democracia, porém não estão voltados para a mudança social.

---

<sup>9</sup> A racionalidade tyleriana se baseia na definição de metas/objetivos e de formas de verificação de sua consecução, secundada pela proposição de experiência de facilitem seu domínio.

Por último, as autoras citam a perspectiva crítica, que traz bases teórica de vários autores que se aproximam entre si pela forma como conectam o conhecimento com “[...]os interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição do poder na sociedade, e a ideologia” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 77). Lopes e Macedo (2011) situam na perspectiva crítica os seguintes autores: Michael Young, Michel Apple, Paulo Freire, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo. Nessa perspectiva os autores buscam entender por que alguns saberes são legitimados como conhecimento escolar e outros não, demonstrando que não há conhecimento neutro.

Young (*apud* LOPES; MACEDO, 2011, p. 78) afirma que o conhecimento “[...] é construído nas interações sociais entre sujeito, formando um conjunto de significados, dependendo das convenções sociais e acordos dominantes com os quais interagimos”. Esse autor se propõe a discutir o *status* de quem tem o poder de validar certos saberes como sendo conhecimentos e, portanto, verdadeiros em detrimento de outros como não verdadeiros, como únicos possíveis critérios de validação dos saberes são a ética e a política.

Apple é um dos teóricos do currículo norte-americanos que se contrapõe aos enfoques instrumentais, acadêmicos e progressivistas, buscando questionar a ordem social estabelecida, influenciado pelo marxismo, principalmente de Gramsci, aliando-se às classes trabalhadoras na luta pela transformação na estrutura econômica. Apple afirma que a “[...]escola produz os sujeitos que atuam como agentes do sistema econômico e simultaneamente produz conhecimentos que atuam como capital cultural capaz de sustentar esse mesmo sistema econômico” (APPLE *apud* LOPES; MACEDO, 2013, p.82). Dessa forma, o autor trabalha com a ideia de seleção de conhecimentos para o currículo escolar, como produto de dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças.

Freire, importante educador brasileiro, que lançou as bases da educação popular: um projeto de educação que visa a possibilitar “[...] a luta dos oprimidos, por meio de sua conscientização política e sua libertação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 85) levando em consideração os saberes e a existência real dos oprimidos. Freire questiona a educação tradicional, na qual os educandos são tratados como tábula rasa à espera de conteúdos e os professores “depositam” os conteúdos, o que é definido pelo autor como “Educação Bancária”.

Libâneo, a partir da pedagogia crítico-social dos conteúdos, construída com base na perspectiva histórico-crítica de Saviani, procurou investigar as questões relacionadas ao ensino, problematizando os processos de seleção de conteúdos usualmente desenvolvidos nas escolas. O autor considera os conteúdos sistematizados de uma cultura transmitida, essencialmente pela escola, que deve garantir ferramentas e conceitos para o aluno lidar com o mundo e, ao mesmo tempo, prover capacidade crítica aos alunos sobre o cotidiano. Esses conteúdos não são considerados neutros, são conhecimentos selecionados das ciências, das ações humanas ao longo de experiências sociais. Libâneo (*apud* LOPES; MACEDO, 2011, p.89) assevera que: “[...] os seres humanos necessitam conhecer a realidade natural e social, de maneira a enfrentá-la na atividade prática. Nesse sentido o conhecimento é necessário ao desenvolvimento histórico-social.”

Segundo Gama e Duarte (2017), a concepção de currículo na obra de Dermeval Saviani indica possibilidades reais para se pensar o currículo, visando o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica como uma concepção de formação humana na perspectiva da transição do capitalismo para o socialismo e, deste, para o comunismo. Para Saviani, “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. O processo de “seleção do conhecimento” a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta. A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir prioridades, o que é ditado “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem.” (GAMA; DUARTE, 2017, p. 522).

Saviani acentuou a questão do acesso aos conteúdos como parte integrante da luta pela qualidade do ensino destinado às maiorias sociais, visando também possibilitar aos trabalhadores a aquisição de instrumentos cognitivos e culturais para fortalecer suas lutas contra a exploração capitalista e pela conquista da cidadania (SOARES, 2000, p.29). Dentro dessa concepção, o autor reforça a necessidade de distinguir o que é principal daquilo que é secundário, utilizando para isso o adjetivo “clássico” ao se referir ao conhecimento que é essencial e fundamental (SAVIANI, 2011).

Ao tratar sobre a forma como este conhecimento será transmitido e, portanto, ao falar sobre o ato pedagógico, Saviani (2011, p. 14) defende a “[...] socialização do saber sistematizado” considerando a escola enquanto instituição que possui essa função dentro de sua identidade e especificidade, diferenciando-a dos demais espaços sociais. Desta forma, o uso comumente empregado do termo extracurricular traz a possibilidade de ser dada a ênfase ao ensino de saberes do senso comum, estes que não precisam da escola para serem ensinados (SAVIANI, 2016). Assim, delimitar o conhecimento elaborado do conhecimento do senso comum, saber sistematizado que é aquele que não é fragmentado e cultura erudita da cultura popular, implica em conceber o papel da escola dentro da história da humanidade e objetivar a constituição de um currículo que promova o desenvolvimento humano. Isso não significa negar o saber popular, mas sim considerá-lo enquanto ponto de partida sendo a escola o espaço que permitirá o acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2011).

Arroyo (2011) questiona como as políticas neoliberais e sua ênfase no treinamento, no domínio de competências, nas avaliações e classificações de alunos e mestres por resultados voltam a expatriar a educação dos seus territórios – as escolas, os currículos e à docência. Segundo o autor, os ordenamentos curriculares que se tentam conquistar, as salas de aula e suas dinâmicas passam a ser territórios em disputa pelas concepções conservadoras, burocratizantes e, conseqüentemente, controladoras das inovações. Analisa o currículo de forma crítica enquanto um campo político em disputa no qual suas estruturas e ordenamentos são objeto de indagações.

As relações entre os docentes e os ordenamentos curriculares passaram a ser um dos campos de debates, de estudos nas formações, com tendências que se contrapõem, onde os docentes não conseguem exercer sua autonomia, conquistada por lutas, e se veem obrigados a seguirem normas, diretrizes e as lógicas curriculares com sua tradicional rigidez, normatização, segmentação e avaliação. Essas políticas de avaliações atualmente são centralizadoras e quantitativa e se dão por desempenhos somente para quantificar progressos, reforçando a lógica progressiva.

As avaliações e o que avaliam e privilegiam passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho. A priorização imposta

de apenas determinados conteúdos para avaliação reforça hierarquias de conhecimentos e conseqüentemente de coletivos docentes (ARROYO, 2011, p.35)

Neste trabalho adota-se a percepção crítica de currículo, assentada nas ideias de Saviani, Libâneo e Arroyo, norteadas pelas seguintes indagações: O que se entende por conhecimento? Quais conhecimentos devem ser selecionados para ser ensinados na escola? Qual o sentido do que é ensinado? Quais as relações de poder e as disputas presentes no currículo? Qual é a função social da escola e do currículo?

As políticas educacionais curriculares para a educação infantil no Brasil serão abordadas especificamente no próximo item, destacando-se a proposição do RCNEI e das DCNEIs, durante os anos 1990.

## **2.2 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ANOS 1990**

Libâneo (2012) esclarece que o Brasil vem implementando desde 1990 suas políticas econômicas e educacionais de ajuste, a fim de inserir-se às exigências do mundo globalizado. Nessa condução, o discurso de modernização passa a ter como requisito a formação de um Estado global, que atenda às necessidades da eficácia e produtividade a partir das indeterminações e mudanças incessantes, resultado de um modo de produção orgânico que visa a flexibilidade produtiva.

Na década de 1990, o ideário neoliberal adentra na educação com suporte das agências financeiras internacionais como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), e as organizações para o desenvolvimento da educação da Organização das Nações Unidas (ONU), UNESCO e UNICEF (MIRANDA, 1997, p. 39). Essas instituições, por meio das Estratégias de Apoio ao País (EAPs), mantiveram posição de destaque no desenvolvimento de ações para a educação, gerenciando, deliberando e avaliando o sistema educacional brasileiro. Grandes eventos, assessorias técnicas e produção documental têm destaque na educação, entre os quais se destaca a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pela UNESCO e o Banco Mundial. A Conferência de Jomtien apresentou uma “visão para o decênio de 1990” e tinha

como principal eixo a ideia da satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem – NEBA:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o decorrer do tempo. (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1990, p. 1).

As necessidades básicas de aprendizagem tinham como ponto central a capacidade que a escola deve desenvolver no indivíduo de "aprender a aprender", o processo de aprendizagem passa pela ação e a escolha dos conhecimentos, pela sua utilização direta na vida cotidiana do indivíduo; a funcionalidade e o pragmatismo são fundamentais e expressões como "aprender fazendo", "aprender em serviço" e "aprender praticando" tornam-se essenciais. Portanto, as relações entre aprendizagem e conhecimento, que envolvem abstrações complexas, estão fora das NEBAs (MIRANDA, 1997, p. 42). O relatório da UNESCO, denominado de "Jacques Delors – Educação – um tesouro a descobrir"<sup>10</sup>, divulgado em 1996, reforça o acima exposto, assinalando que à educação cabe a descoberta de talentos e potencialidades criativas, por meio do atendimento das NEBAs dentro da escola. Quatro novos pilares se erguem para a educação, fundamentados no utilitarismo e no individualismo, encarados como investimento em capital humano competitivo no mercado de trabalho, baseada em novos princípios:

---

<sup>10</sup> Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

– Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. – Aprender a fazer, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipes. – Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. – Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998, p. 101-102).

Essa reflexão nos conduz ao entendimento de que a política educacional brasileira buscou adequar-se a uma relação de interdependência e de influência internacional. O Brasil aderiu aos objetivos traçados pela Educação Para Todos<sup>11</sup>. Dourado (2002, p. 2) avalia que:

Ao priorizar a educação básica escolar, restrita à aprendizagem das habilidades cognitivas básicas, as propostas do Banco Mundial indicam que o discurso da centralidade do conhecimento, a despeito de enunciado, configura-se como um artifício de retórica e adesão às premissas do neoliberalismo, reduzindo o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido.

Para colocar a educação à altura desses desafios globais, seriam necessárias reformas profundas, capazes de modernizar as políticas educacionais dos países pobres e daqueles ditos em desenvolvimento, sob a orientação do Banco Mundial. Jimenez e Segundo explicam essas relações:

[...] esses países em desenvolvimento são incapazes de mudar, por si sós, as suas políticas na direção correta, necessitando de assessoria externa e de mecanismos de pressão para efetivar as mudanças requeridas. O Banco Mundial cobrará, então, do país tomador de seus empréstimos, uma declaração de compromisso com o desenvolvimento econômico e com a aceitação do monitoramento na definição de suas políticas setoriais. No caso da educação, impõem-se mudanças devastadoras, aplicando-se aos padrões de financiamento e à forma de gestão dos sistemas de ensino, como às definições curriculares, aos processos avaliativos e modelos de formação docente, critérios estritamente empresariais e mercadológicos[...] (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p.124).

---

<sup>11</sup> Essa expressão passou a ser utilizada para representar as discussões e os acordos realizados na Conferência Mundial de educação para todos, realizada em Jomtiem, Tailândia 1990.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) houve campo fértil para essas mudanças. FHC esteve por oito anos à frente do Estado brasileiro, foi um governo que promoveu amplas mudanças no conjunto das políticas públicas e sociais e a garantia da estabilidade econômica alcançada pelo Plano Real. Tal estabilidade lhe deu sustentação para empreender um conjunto de reformas no âmbito do Estado, buscando sua racionalização e modernização. Essa reforma foi constituída de privatizações de empresas estatais e mudanças na forma de gestão das políticas públicas (OLIVEIRA, 2011).

Neste contexto, nas políticas educacionais também foi desencadeado um conjunto de reformas, em sintonia com os organismos multilaterais, como visto anteriormente. Tais ações expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Segundo Dourado (2002), a tramitação da LDB é, nesse contexto, a expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos por ele assumidos no reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas sob a égide ideológica da globalização da economia.

Oliveira (2011) observa que reformas implantadas resultaram na reestruturação da educação escolar nos seus aspectos relativos à organização, à redefinição dos currículos por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), à avaliação pelo incremento ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e depois o Exame Nacional de Cursos (ENC), à gestão e ao seu financiamento, melhor exemplificado pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Para a educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura.

Pestana (2016) alerta que o processo de formulação, implantação e gerenciamento de políticas educacionais que seria instituído naquele momento de incorporação de novos atores sociais, de modificação dos mecanismos utilizados pelo sistema político e de adaptação da burocracia do Estado a essa nova realidade, precisava atender aos seguintes requisitos fundamentais:

- a) ampliação do grau de articulação e integração da educação às demais atividades da sociedade, uma vez que a educação é um dos principais condicionantes do desenvolvimento;
- b) maior autonomia dos diversos atores educacionais (a partir das escolas) em sua capacidade de execução e de proposição, propiciando a ampliação do grau de conhecimento da realidade e de pertinência das políticas educacionais;
- c) maior transparência sobre os meios e os fins da ação governamental e instituição de mecanismos de prestação de contas das ações encetadas, permitindo a aferição dos resultados obtidos pelos diversos agentes educacionais e a verificação do atendimento das demandas da sociedade. (PESTANA, 2016, p.75).

A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído por meio da Portaria MEC nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, destacou-se então, como meio privilegiado de geração de informações do tipo requerido por essa forma de fazer política educacional. Um dos condicionantes desse enfoque foi a forte necessidade de informações sobre as diversas realidades educacionais. Somente com base em um sistema de dados abrangente e robusto seria possível conhecer amplamente essas realidades e melhorar a capacidade de proposição e execução de políticas educacionais e de auditoria social. (PESTANA, 2016, p. 76)

A LDB avançou ao inserir a Educação Infantil como etapa da Educação Básica e ao tornar indissociáveis as funções de educar e cuidar, além de acompanhar as alterações na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208 ampliou a obrigação do Estado, para o acesso público, laico e gratuito de zero a dezessete anos (BRASIL, 1988). Reconheceu o caráter educativo das instituições de educação infantil.

Esse reconhecimento ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho. (ROSEMBERG, 2002).

Neste sentido, pode-se dizer que a LDB incorporou o caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar aos profissionais que com elas trabalham viessem a ter formação específica, formação em serviço e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros.

Segundo Campos e Barbosa (2015), a educação infantil, como direito reconhecido na Constituição, trouxe outros atores para o debate, o que evidenciou novas combinações entre as esferas públicas e privadas, como comunitário, público não estatal, terceiro setor, privado, porém público, que repercutiram diretamente no tipo de atendimento destinado às crianças pequenas. Esse contexto gerou novas polêmicas sobre a natureza dos programas e políticas em ação e sobre a lógica de maior atendimento com o menor custo. O reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, colocou os holofotes sobre a *práxis* pedagógica, que deveria romper com a perspectiva assistencialista. Neste período, foram produzidos documentos, textos e indicações, procurando definir o que seria a educação infantil pública com qualidade para as crianças menores de seis anos no Brasil.

Neste contexto foi configurado o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que, entre suas bandeiras de luta, defendia e até hoje defende, a educação infantil como pública, gratuita, laica e de qualidade para todas as crianças de zero a seis anos (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 356).

Entretanto, o processo foi abruptamente surpreendido pelos novos encaminhamentos em âmbito federal, como veremos mais adiante, após a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (1990), que teve, entre outras repercussões, a focalização no ensino fundamental e a tentativa de descaracterizar a educação infantil como política pública educativa.

Destaca-se também, a Emenda Constitucional (PEC) nº 2.336/1995, proposta durante o governo de FHC, que definiu que a educação para as crianças de zero a três anos, por não ser prioridade de sua gestão, deveria ser ofertada a partir de iniciativas da sociedade civil em parceria com o Estado. Além disso, o texto original propunha a exclusão do direito das crianças pequenas à educação, sendo esse direito limitado às crianças pobres. Novamente, os movimentos sociais tiveram papel preponderante, pressionando congressistas e, com isso, evitando a aprovação da emenda nessas condições (ARELARO, 2007). Vale lembrar que, essa emenda posteriormente gerou a Emenda Constitucional (PEC) nº 14, aprovada em setembro de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e municipalizou o ensino fundamental, salientando-se que o FUNDEF, em coerência à visão governamental, não incluía a educação infantil (CAMPOS; BARBOSA, 2018, p. 363).

Assim, através da Emenda Constitucional n.º 14, regulamentada pela Lei n.º 9.424/96, foi criado o FUNDEF que concentrou a aplicação de recursos em ações para o Ensino Fundamental. A maior inovação do FUNDEF consistiu na mudança da estrutura de financiamento do Ensino

Fundamental no país, ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional n.º 14/1996, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficavam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Programa são operadas nas esferas federal, estadual e municipal por conselhos criados especificamente para esse fim (DAVID; HORTA; RAMIRES, 2015, p. 9).

Genericamente, um fundo pode ser definido como o produto de receitas específicas que, por lei, vincula-se à realização de determinados objetivos. O FUNDEF foi caracterizado como um fundo de natureza contábil, com tratamento idêntico ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM), dada a automaticidade nos repasses de seus recursos aos Estados e Municípios, de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente. As receitas e despesas, por sua vez, deveriam estar previstas no orçamento, e a execução contabilizada de forma específica (DAVID; HORTA; RAMIRES, 2015, p. 12).

A implantação do FUNDEF contribuiu para a ampliação do atendimento apenas no âmbito do ensino fundamental, deixando, porém, à margem do processo de inclusão as crianças da educação infantil e os jovens do ensino médio, algo que só foi resolvido, como veremos mais adiante com a criação do FUNDEB.

A ausência de uma política de financiamento prejudicou a expansão da educação infantil, efetivando-se uma década de falta de investimento federal na área, entre os anos de 1995 a 2006. Neste contexto, a etapa ficou na dependência de iniciativas quase que exclusivamente dos próprios municípios (DAVID; HORTA; RAMIRES, 2015, p. 12).

Nos anos 1990, em decorrência do prescrito no art. 110 da Constituição Federal de 1988, que determina em seu Art. 210, a necessidade de conteúdos mínimos para o ensino fundamental e do Art. 26, que define a existência de uma base nacional comum, para o ensino fundamental e médio, foram propostos pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Embora essas exigências para a Educação Infantil só passem a figurar a partir de 2013, por meio da modificação à LDB definidas pela Lei n.º 12.796<sup>12</sup>, em similaridade aos anos iniciais do ensino fundamental, para a Educação Infantil foram elaborados, inicialmente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Santos e Diniz-Pereira (2016), observam, no que toca aos PCNs e às DCNs, que ambos são frutos de movimentos realizados por forças e motivações diferentes. Os PCNs foram organizados pelo MEC com intuito de padronização curricular para atender demandas de mercado e as DCNs emergem da organização do Conselho Nacional de Educação (CNE), com objetivo de indicar diretrizes mais gerais para a educação brasileira, alicerçadas em alguns pressupostos comuns, mas sem a preocupação de padronização:

[...] é importante destacar que as diretrizes não podem ser interpretadas como uma tentativa de padronização do ensino, pois constituem orientações gerais para cada etapa da educação básica. Certamente elas revelam a hegemonia de certas ideias no campo do currículo e da educação, bem como apontam conteúdos, aspectos, princípios e valores que devem ser observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas. Nesse sentido, as diretrizes definem as áreas de ensino ou disciplinas a serem trabalhadas na educação básica, na parte comum do currículo, indicando a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização como instrumentos adequados para um ensino de qualidade. De uma maneira geral, elas apontam ainda a responsabilidade da escola na elaboração do Projeto Político Pedagógico, ressaltam a importância da avaliação, mostram a necessidade de uma boa relação família e escola, bem como de uma gestão participativa, entre outras orientações, como forma de oferecer subsídios políticos e pedagógicos para os sistemas de ensino e as instituições escolares. (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 284).

---

<sup>12</sup> O art. 26 da LDB passa a figurar com a seguinte redação: “Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

No âmbito do RCNEI e das DCNs para a Educação Infantil, o processo é um pouco diferente, dada a desobrigação legal e a participação ampla dos movimentos de fóruns e interfóruns da Educação Infantil, na proposição de políticas educacionais.

O Movimento de Interfóruns da Educação Infantil Brasileira (MIEIB), instituído em 1999, partilha da percepção de infância, que coloca a criança como sujeito de direitos e vem sendo destacada atuação na elaboração e aplicação de políticas educacionais para a infância no país. O MIEIB surge com a intenção de defesa dos direitos das crianças de 0 a 6 anos, com a seguinte proposição:

Tratava-se de propor um tipo de organização dinâmica e ativa, que potencializasse a atuação dos fóruns, somando esforços e projetando posições consensuais no plano nacional brasileiro. Idealizava-se um movimento que respeitasse a autonomia de cada fórum, articulando-os a partir de uma pauta comum em um movimento entre os fóruns: o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. (MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL, 2020, p. 01).

As propostas negociadas em reuniões do MIEIB, tinham como foco a explicitação de pressupostos de trabalho e a definição das frentes de atuação, organizadas em um projeto de trabalho comum. No primeiro texto produzido, o “Projeto Movimento Interfóruns de Educação Infantil - ano 2000”, definiram-se os princípios básicos compartilhados:

[...] a garantia às crianças de 0 a 6 anos de acesso a vagas nos sistemas públicos de educação; o reconhecimento do direito constitucional das crianças de 0 a 6 anos (independentemente de raça, idade, gênero, etnia, credo, origem socioeconômica-cultural etc.) ao atendimento em instituições públicas, gratuitas e de qualidade; a destinação de recursos públicos, específicos e adequados, indispensáveis para o bom funcionamento dos sistemas de Educação Infantil; a indissociabilidade do cuidar/educar, visando o bem-estar, o crescimento e o pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos; a implementação de políticas públicas que objetivassem a expansão e a melhoria da qualidade do atendimento educacional, abrangendo toda a faixa etária de 0 a 6 anos; a identificação da Educação Infantil, enquanto campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução. (MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL, 2020, p. 01).

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) tem se configurado como uma referência para que professores, pesquisadores, profissionais e militantes da Educação Infantil possam desenvolver uma atuação transformadora e crítica frente às contradições do mundo social e ao desafio de consolidar a democracia no Brasil. O movimento teve participação ativa e nacional nas

conquistas em relação ao respeito e à identidade da Educação Infantil no FUNDEB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O RCNEI, publicado em 1998, após amplo movimento de organização e discussão da infância, por parte dos educadores dessa etapa, marca as orientações oficiais curriculares que passam a reconhecer a criança como um sujeito de direitos, portanto, cidadã desde o seu nascimento. O RCNEI foi fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes, tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros. No seu texto introdutório, indica-se que cabe ao referencial servir como um guia de reflexão que indica os objetivos, conteúdos e orientações didáticas a serem seguidos pelos profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Sua distribuição se deu para as creches e para as pré-escolas como referencial a ser seguido (BRASIL, 1998).

O RCNEI divide-se em três volumes: o volume introdutório (volume 1), que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. O volume dois é relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. Traz as concepções sobre os processos de fusão e diferenciação, da construção e vínculos e da expressão da sexualidade da educação infantil, assim como apresenta os processos de aprendizagens desses alunos nessa fase da vida, os objetivos a serem alcançados pelos alunos, os conteúdos a serem trabalhados e as orientações para os professores. O volume três, relativo ao âmbito de experiência “Conhecimento de mundo”, apresenta mais detalhadamente os objetivos de aprendizagens e conteúdos básicos que devem ser explorados, bem como as metodologias a serem adotadas e orientações pedagógicas para os professores deste nível.

No que diz respeito às aprendizagens que precisam ser desenvolvidas, no RCNEI elas são separadas por áreas de conhecimento e dentro de cada uma delas apresentam-se os conteúdos e objetivos de aprendizagens e suas contextualizações na vida das crianças. São seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, Eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática.

Vale destacar que o RCNEI foi colocado no âmbito dos sistemas de forma mais aberta, como um conjunto de orientações curriculares, pois como a Educação Infantil não passava por avaliações em larga escala, a cobrança indireta – via Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – das orientações do PCN, não vingou na educação infantil, que também não possui avaliação da aprendizagem para fins de promoção escolar.

Arce e Martins (2007) analisam o RCNEI considerando que o documento tem como finalidade principal orientar o fazer docente ao “espontaneísmo”. Indicam que a criança é vista no documento como sujeito de direitos e deve ter um ambiente propício para tal, sem a intervenção de nenhum fator que possa comprometer seu desenvolvimento. A educação deve acompanhar esse desenvolvimento, respeitando a espontaneidade da criança, tendo o mínimo de intervenção nesse processo. A brincadeira, o faz-de-conta e a fantasia se tornam a centralidade do trabalho pedagógico dentro das instituições de Educação Infantil (ARCE; MARTINS, 2007, p. 18). As autoras apontam que há uma dicotomia no documento, dadas as várias direções ideológicas ali presentes.

Neste estudo entende-se que o RCNEI, assim como outros documentos de orientação curricular do Estado brasileiro, é fruto de múltiplas determinações, revelando vozes e caminhos teórico-metodológicos, políticos e ideológicos diferentes. Portanto, não se trata apenas de dicotomia, mas da presença de forças sociais conflitantes que indicam de um lado a criança como sujeito de direitos, e apontam uma base sócio-histórica para o seu desenvolvimento e, de outro, manifestam elementos do pacto formado em Jomtien, destacando a lógica do “aprender a aprender”.

Essa visão de espontaneísmo é claramente presente nos discursos atuais, fruto da formação dos professores dos anos 1990 com uma interpretação

equivocada da teoria construtivista, das Pedagogias do Aprender a aprender<sup>13</sup> e das políticas educacionais dessa década.

Atualmente existem as proposições de metodologias “ativas” em que a criança é protagonista do processo de aprendizagem, base teórica da pedagogia do “aprender a aprender” que segundo Duarte (2001, p. 4):

[...]é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente[...]

Convém lembrar que a expressão “métodos ativos” é utilizada como referência às ideias pedagógicas que tiveram sua origem no movimento escolanovista, que por sua vez fez parte do movimento das Escolas Ativas (DUARTE; CAMPOS, 2020).

Ainda segundo Duarte (2001), a assim chamada pedagogia das competências, que está presente na BNCC, como será apresentado em outros itens, é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea: as pedagogias do “aprender a aprender”.

### **2.3 O CURRÍCULO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO ESTADO BRASILEIRO NOS ANOS 2000**

Neste subitem são descritas as políticas curriculares para a Educação Infantil a partir dos anos 2000, iniciando-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais, passando pelas metas específicas do Plano Nacional de Educação (PNE), a criação do FUNDEB até a promulgação pelo Conselho Nacional, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 e o seu conturbado processo de construção das três versões.

A LDB em vigor determinou, entre outros pontos, que o sistema educacional incluísse a oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas. A partir disso

---

<sup>13</sup> Denominação dada pelo Professor Newton Duarte (UNESP) que vem desenvolvendo estudos acerca dessas pedagogias, por meio de uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico que realiza com apoio do CNPq, intitulada: “O Construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos”.

foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 1999, e sua revisão realizada em 2009.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs), instituídas a partir da aprovação do Parecer CNE/CP n.º 022, de 17 de dezembro de 1998, de caráter obrigatório, tinham como objetivo orientar as propostas pedagógicas da Educação Infantil:

Art 2º Diretrizes Curriculares Nacionais, constituem-se na doutrina sobre Princípios Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999c, p. 1).

As DCNEIs abrangeram diversos elementos fundamentais trabalhados em cada área do conhecimento, com vistas ao desenvolvimento intelectual e formação profissional.

O documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (BRASIL, 2005) também é reconhecido como referência na área, tendo sido proposto a partir da criação do Conselho de Políticas para a Educação Básica (CONPEB). Dando continuidade a este processo de proposição de documentos orientadores da Política Nacional de Educação Infantil, foram lançados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - volumes 1 e 2, (BRASIL, 2006), definindo as competências dos sistemas de ensino em nível municipal na definição da política para a área, estabelecendo que as secretarias municipais de educação devam implementar a política para esta etapa, em consonância com o Plano Nacional de Educação. Cabe destaque para as orientações apresentadas no referido documento também apontam a importância de “[...] estabelecer planos e as metas para a melhoria permanente da qualidade do cuidado e da educação oferecida no sistema educacional municipal”. (BRASIL, 2006, p. 21).

As DCNEIs foram reformuladas em 2009, por meio da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Essa reformulação surgiu de um processo democrático de revisão das Diretrizes anteriores, visando promover uma maior participação da sociedade nas definições da política educacional para a área.

Para a sua elaboração, foram consideradas todas as contribuições enviadas por entidades, a partir de um convênio firmado entre a Coordenação Geral da Educação Infantil e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Assim, essas novas Diretrizes foram recebidas pelos educadores infantis como um marco importante na história da Educação Infantil brasileira, não apenas pelo seu conteúdo normativo e conceitual, que avança significativamente em relação à Resolução que a antecedeu, mas também, pelo caráter democrático de sua elaboração, que ao longo de mais de um ano de trabalho envolveu entidades, órgãos e pessoas vinculadas à área (FLORES; ALBUQUERQUE, 2019, p.8).

Tais Diretrizes tinham como principal propósito sistematizar princípios da Educação Infantil que contribuíssem para assegurar uma formação básica comum nesse nível educacional e trouxeram as seguintes definições:

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às 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. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Criança: 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.

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

Proposta Pedagógica: Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p. 12).

As DCNEIs foram desdobradas a partir de cinco princípios educativos para a concretização dessas práticas cotidianas na Educação Infantil, que são: Diversidade, singularidade e participação; Indissociabilidade entre cuidar e educar; Ludicidade e brincadeira; Estética como experiência individual e coletiva (BRASIL, 2009, p.56). Nessa perspectiva, tiveram um papel central como instrumento de formação, definindo que a educação das crianças pequenas tem função sociopolítica e pedagógica, destacando-se seus princípios éticos, políticos e estéticos, articulados a

uma pedagogia que deve orientar os projetos e as práticas nas instituições de Educação Infantil. Trata-se, então, de um currículo que compõe experiências e aprendizagens a partir das práticas sociais e linguagens, em íntima relação com a vida cotidiana. Elas apresentam a estrutura legal e institucional da Educação Infantil, número mínimo de horas de funcionamento, sempre diurno, formação em magistério de todos os profissionais que cuidam e educam as crianças, oferta de vagas próxima à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento - e colocam alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2015, p.2).

É possível afirmar que estes documentos considerados orientadores da política nacional de educação infantil têm como referência a qualidade da oferta e o direito das crianças e se destacam na história brasileira, como uma fronteira entre a realidade da oferta existente e uma percepção ideal; isto é, uma educação infantil de qualidade para todas as crianças brasileiras.

Com relação ao financiamento da Educação Infantil, a aprovação se deu por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), foram então subvinculadas, pela primeira vez no país, as fontes de financiamento de creches e pré-escolas nos sistemas de ensino, estendidas à manutenção das creches/pré-escolas conveniadas com o poder público municipal. Essa inclusão foi resultado da pressão dos movimentos comunitários e da luta pela educação infantil, com ampla mobilização envolvendo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e outros atores sociais, na interlocução com o MEC e o Congresso Nacional. Manifestações públicas e fóruns de discussão foram realizados, evidenciando posições e entendimentos diferenciados sobre o estatuto da creche comunitária e sobre a relação público-privado na educação e, em especial na educação infantil brasileira. Essas discussões e as definições legais para implementação do FUNDEB tornaram também necessária a tarefa de clarificar o que são os convênios, como são definidos e executados, sobretudo no âmbito das políticas municipais de educação (VIEIRA, 2010, p.12).

Com a Emenda Constitucional nº 53/2006, a subvinculação das receitas dos impostos e transferências dos Estados, Distrito federal e Municípios passou para 20% e sua utilização foi ampliada para toda a Educação Básica, por meio do FUNDEB, que promove a distribuição dos recursos com base no número de alunos da educação básica, de acordo com dados do último Censo Escolar, sendo computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (art. 211 da Constituição Federal). Ou seja, os Municípios recebem os recursos do FUNDEB com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental e os Estados com base nos alunos do ensino fundamental e médio. Da mesma forma, a aplicação desses recursos, pelos gestores estaduais e municipais, deve ser direcionada levando-se em consideração a responsabilidade constitucional que delimita a atuação dos Estados e Municípios em relação à educação básica (DAVID; HORTA; RAMIRES, 2015, p. 16).

Em 2014, por meio da Lei n.º 13.005/2014, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência decenal, que reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), 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, respeitadas as diversidades regional, estadual e local.

O PNE (2014/2024) tem 20 metas e 254 estratégias estabelecidas a serem atingidas nos próximos dez anos, e estas metas guardam articulação entre si. Por meio da apresentação de estatísticas, têm-se indicadores que podem permitir o acompanhamento das metas, o que é complementado pelas possibilidades abertas para a participação das escolas, da comunidade e dos profissionais da educação nesse processo, tendo em vista novos mecanismos de controle social que foram estabelecidos.

No PNE (2014-2024), a educação infantil é tratada, mais especificamente, na Meta 1, que define a universalização, até 2016, da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, bem como a ampliação “[...]da 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, 2014, p.1). Essa meta apresenta dezessete

estratégias, sendo que algumas acentuam mais diretamente as questões curriculares e de formação de professores:

- 1.1 ) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil **segundo padrão nacional de qualidade**, considerando as peculiaridades locais;
- 1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, **com base em parâmetros nacionais de qualidade**, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;
- 1.8) **promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil**, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
- 1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a **elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos**;
- 1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a **parâmetros nacionais de qualidade**, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; [...]. (BRASIL, 2014, p. 1, grifo nosso).

Com relação à avaliação na Educação Infantil, na meta 1.6 o PNE apresentou a implementação da avaliação da educação infantil, pois era a única etapa da educação nacional não avaliada oficialmente. A estratégia 1.6 do PNE, da meta 1, determina que se deve:

- 1.6 Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, **entre outros indicadores relevantes** (BRASIL, 2014, p. 03, grifo nosso).

Essa meta requer a reunião de informações para se avaliar a qualidade dessa etapa da educação, além do que servirá de subsídio para se atualizar e orientar as políticas públicas curriculares no período de avaliação. É preocupante, porém, a abertura que traz em seu texto, pois pode significar a introdução da avaliação em larga escala também para a Educação Infantil, algo corroborado pelos códigos alfanuméricos indicados na BNCC.

No ano de 2016, foi publicada a Portaria nº 369/2016 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), incorporando a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

(ANRESC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) cuja abrangência inclui a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), organizado em um:

[...] ciclo avaliativo bianual a iniciar-se em 2017, com o objetivo de realizar diagnóstico sobre as condições de oferta da educação infantil pelos sistemas de ensino público e privado no Brasil, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da educação infantil (BRASIL, 2016, artigo 8º).

Segundo Azevedo (2014), as orientações para o sistema de avaliação privilegiam a standardização de resultados, mostrando a forte interferência no PNE e na política educacional brasileira dos padrões de qualidade estabelecidos para as sociedades de mercado, segundo parâmetros globalizados. Ao estimular o favorecimento de escolas com melhor desempenho, premiando-as, a tendência é que sejam penalizadas aquelas unidades que, de princípio, necessitariam de maior estímulo e apoio em termos de recursos financeiros. Nesse quadro, avaliar a qualidade por meio de índices, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), restringe aprendizagens, sem considerar processos. Do mesmo modo, tem-se o estímulo para que sejam reforçadas políticas de valorização de professores por meio de avaliação por desempenho de resultados e bonificação, prática que vem trazendo para as escolas a competição de acordo com elementos do mercado, segundo parâmetros da qualidade total e que não vêm apresentando a eficácia esperada. Entre outras situações, vale ainda registrar a forte presença dos interesses do setor privado (AZEVEDO, 2014, p.276).

Segundo Macedo (2019), a adesão às metas do Ideb foi, pela primeira vez, definida como condição para “[...] receber o apoio técnico/financeiro do MEC” (BRASIL, 2008, p. 4). Estados e municípios, para receber suporte financeiro da União, deveriam atingir as metas definidas pelo PDE para o período, valor este estabelecido de acordo com padrões definidos pela OCDE, a mesma que conduzia o PISA.

Atualmente o foco das políticas educacionais está na BNCC, aprovada no dia 15 de dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>14</sup> e, na sequência, homologada pelo Ministério de Educação (MEC), por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, constituindo a partir de sua terceira versão, um documento normativo que deverá servir como diretriz para a construção dos currículos dos sistemas de ensino nas instâncias municipais, estaduais e federais, para a Educação Infantil, ensino fundamental<sup>15</sup>.

Segundo o site oficial da BNCC no portal do MEC, o processo de construção e a previsão de uma BNCC foi fundado em vários documentos:

- a) Na Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210: “[...]Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.
- b) Na Lei 9.394/96:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio **devem ter base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, p. 27833, grifo nosso).
- c) Na Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica, o documento base fala da necessidade da BNCC como parte de um Plano Nacional de Educação;
- d) Na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino;
- e) Na Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas Diretrizes Gerais;
- f) Na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos, o Plano tem 20 metas para

---

<sup>14</sup> O CNE, por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular em âmbito nacional.

<sup>15</sup> O Ensino Médio recebeu tratamento específico, sendo incorporado ao documento da BNCC em 2018, por meio do Parecer CNE/CP n.º 15/2018, de 4 de dezembro de 2018, homologado pela Portaria nº 1.348, publicada no D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1, p. 33.

a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a BNCC;

- g) Na 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a BNCC;
- h) No I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC que foi um marco importante no processo de elaboração da BNCC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base;
- i) Na Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC.

Assim, em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada e, no período de 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar. Em maio de 2016 a segunda versão da BNCC foi publicizada. De 23 de junho a 10 de agosto/2016 aconteceram 27 seminários estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC, promovidos pelo CONSED e a UNDIME. Em agosto de 2016, começou a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2. Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho. Em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Em 14 de dezembro de 2018, Rossieli Soares, então Ministro da Educação, homologou o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Na prática, a ideia de uma BNCC começa ano de 2012, sob o governo da Presidente Dilma Rousseff. Na Diretoria de Currículos e Educação Integral, da Secretaria de Educação Básica (DICEI/SEB/MEC), iniciaram-se as discussões sobre o primeiro escopo do que seria essa BNC, tendo por base o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB). Na primeira versão observa-se a expressão de “direitos de aprendizagem e ao desenvolvimento”, originada do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do

Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012). Esse documento foi feito em conjunto com uma rede de especialistas, em diálogo com os atores da comunidade escolar.

O processo de escrita propriamente dito da BNCC, iniciou-se em 2015, a partir da publicação da Portaria 592 que instituiu o Grupo de Redação, pelo MEC junto com o Conselho Nacional de Secretários de educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) para a Elaboração de Proposta da BNCC e foi finalizado em 2017 com a publicação da versão final. De acordo com o portal do “Movimento Pela Base”<sup>16</sup>, a elaboração recebeu, via plataforma digital, 12 milhões de contribuições.

Segundo Macedo (2015), de acordo com o “Projeto para a produção do documento de referência para a discussão com vistas à construção da Base Nacional Comum”, o objetivo principal era produzir uma proposta de **direitos de aprendizagem** que configuram a Base Nacional Comum. A posição de entidades da área de educação (ANPED, ANFOPE, ANPAE, CEDES, CNTE) e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação no Seminário "Expectativas de aprendizagem e PNE", realizado em 2012, deixa claro um dos sentidos que se buscou dar à mudança:

[...] a adoção de uma noção como expectativas de aprendizagem reforça as noções de performatividade e de competências adotadas desde o governo Fernando Henrique Cardoso, que estabelecem um princípio de gestão estritamente funcional e pragmático entre o governo e a sociedade civil, cuja regulação é estabelecida por meio da fixação de metas mensuráveis que deverá levar a mecanismos de prestação de contas e o incentivo a comparações e a competições entre as escolas (MACEDO, 2015, p. 11).

Desta forma a primeira versão foi embasada nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a palavra “competência” só aparece uma vez no texto e não há centralidade das competências no documento como um todo.

A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) expôs seu posicionamento no documento intitulado “Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da BNCC”, no qual enfatiza entre importantes questões o fato da BNCC constituir-se em:

---

<sup>16</sup> Grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.

[...] campos de disputas profundas entre projetos distintos de sociedade e educação, e também está no centro da discussão sobre o projeto de nação atual;

\*a incerteza de como se dará a articulação da BNCC com a avaliação, o monitoramento, a produção de material didático, a formação de professores,

\*a formulação de Planos Estaduais e Municipais de Educação, e

\*a relação entre a educação pública e a privada, entre outros temas”;

\* a possibilidade de regulação e controle dos sistemas de ensino em nível nacional”, necessidade de ampliação e democratização do debate Nacional[...] (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2019, p. 96).

Do mesmo modo a Associação Nacional dos profissionais da Educação (ANFOPE) se posicionou e lançou notas de repúdio, quanto ao processo de elaboração da BNCC, por considerar que não assegurou a participação de entidades e profissionais da educação; o desprezo à diversidade local e regional; a não valorização dos espaços e profissionais da educação; a estimulação da mercantilização da educação e por restringir a avaliação a processo externo de controle, entre outros fatores.

Na demanda por direitos de aprendizagem e desenvolvimento presente tanto na BNC quanto no PNE, segundo Macedo (2015), está-se diante da atualização de princípios que ainda constituem o imaginário francês, Iluminista. Tais direitos serão assegurados a cada estudante, individualmente, independente de sua vida concreta, ainda que considerando como parte da diversidade que constitui o país e a escola. Ademais esses direitos já estão prescritos na Constituição. A autora defende que o documento mesmo sendo escrito no interior de uma Universidade Pública possui as formulações de agentes políticos que migram para a educação a lógica de eficiência do mundo empresarial. O documento articula demandas por *performance*, essa formulação é visível ao longo de todo o texto onde os significantes conhecimentos são tratados como conteúdos e objetivos:

[...] Esta é composta por "princípios orientadores da BNC", em que são listados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, seguidos por um "documento preliminar à BNC", cujo subtítulo é "princípios, formas de organização e conteúdo". Por fim, o que se denomina de BNC são quadros de objetivos comportamentais por componente curricular e por ano de escolarização, secundados por uma pequena apresentação desses componentes e das áreas de conhecimento - linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza - em que se localizam [...] (MACEDO, 2015, p.9, grifos da autora).

Em agosto de 2016, começou a ser redigida a terceira versão com mudanças significativas que incorporam uma perspectiva curricular baseada em

“competências”, sendo indicadas como base das aprendizagens em todos os níveis de ensino as dez competências gerais enfatizadas na introdução do documento:

#### COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 19).

Observa-se que a palavra “competência” aparece no texto final **254** vezes.

Vale destacar a quebra de continuidade das políticas e mudanças nas estruturas democráticas que aconteceram neste ínterim: o *impeachment* da então presidente Dilma da Presidência da República para a tomada do poder pelo Vice-

presidente Michel Temer, que assume a presidência sob duras críticas e inicia um governo com pautas reformistas para o Brasil. O processo de redação dessa terceira versão, começa em abril de 2017, já no governo Michel Temer e o MEC envia ao CNE em 20 de dezembro de 2017 para a homologação.

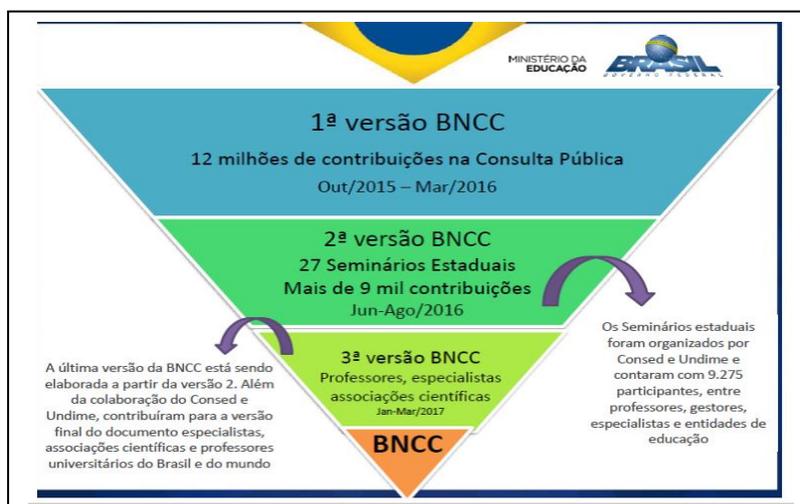
Sobre a homologação do referido parecer do CNE, Aguiar e Dourado (2018, p. 9) relatam que:

Em 2017, o MEC encaminha ao CNE a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular, elaborada de forma autônoma pelo Comitê Gestor. Nesta nova versão, muitos limites são detectados e destacados nas audiências públicas regionais, efetivadas pelo CNE. A análise detida dessas contribuições não se efetivou e a tramitação célere da matéria na Comissão Bicameral, comprometeu o processo de discussão e deliberação resultando, entre outros, no pedido de vista.

O pedido de vista citado, solicitado por alguns Conselheiros, entre eles Márcia Angela da Silva Aguiar, Malvina Tania Tuttman e Aurina Oliveira Santana, se justifica por considerarem que a BNCC não estava concluída, assim como, existiam questionamentos e dúvidas quanto a estes documentos que precisavam ser melhor discutidos e aprofundados pelo CNE. Isso demonstra a resistência e mobilização que houve na aprovação da BNCC (AGUIAR; DOURADO, 2018, p.12). Para Macedo (2019), o documento aprovado foi formatado em termos de competências e objetivos, aderindo, mais uma vez, a uma visão sistêmica de currículo e aos modelos internacionais preconizados pela OCDE.

Após a apresentação da terceira versão e sua submissão pelo CNE, foram abertas as audiências públicas em várias cidades de todas as regiões do país, com o objetivo de colher sugestões e promover discussões (Figura 1).

**Figura 1-** Gráfico de totalizações das audiências públicas



Fonte: UNDIME/SP (2020)

A Figura 1 demonstra que houve audiências públicas e contribuições, porém não há indícios contundentes de que essas contribuições mudaram algo no texto final da BNCC.

Importante ressaltar que no intervalo entre a segunda e terceira versão houve alteração no processo inicialmente proposto causando uma enorme inconformidade na comunidade de pesquisadores, gestores, militantes e professores. Os consultores e especialistas contratados pelo MEC foram desvinculados e deixou de haver oportunidades para a participação da sociedade civil antes da finalização da terceira versão, oportunizando a atuação mais intensa das instituições privadas do terceiro setor e fundações empresariais (COUTINHO; MORO, 2017, p.355).

Na introdução do documento explicita-se: “A BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7), já demonstrando sua preocupação com a homogeneidade de objetivos de aprendizagem e de competências. O documento aprovado focaliza a aprendizagem no desenvolvimento de competências, conforme se vê no seguinte trecho:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de **dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.** (BRASIL, 2017, p. 8. grifo nosso).

São, portanto, as dez competências gerais que nortearão os currículos em todas as etapas da educação básica, definindo quais são os “direitos” de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes da educação infantil ao ensino médio. Na Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, observa-se algo ainda mais determinante, pois as “competências e habilidades” são equiparadas aos “direitos e objetivos de aprendizagem”:

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.  
Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, **a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem”** presente na Lei do Plano Nacional de Educação PNE (BRASIL, 2017, p. 3, grifo nosso).

Esse foco explicita claramente os aspectos de regulação e de controle dos conteúdos escolares e currículo, demonstrando uma organização de ensino que não é voltada para a aprendizagem e fortalecimento dos indivíduos, mas para atender à demanda do mercado de trabalho.

Na seção “Os fundamentos pedagógicos da BNCC”, explicita-se que os conteúdos curriculares devem estar a serviço do desenvolvimento de competências, caracterizadas como um: “[...]conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação” (BRASIL, 2017, p.15). A defesa pela adesão à abordagem das competências é assim justificada:

Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado 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, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. (BRASIL, 2017, p. 16).

Uma outra função das competências gerais seria o desenvolvimento de habilidades, objetivos e o objeto do conhecimento visando às avaliações em larga escala com função de ranqueamento, pois como se coloca no texto da BNCC:

É esse também o enfoque adotado 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, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 4).

Uma abordagem por competências, é denominada por Macedo (2015) como “O conhecimento para fazer algo”, expressa no currículo de formas diversas, englobando, dentre outras, as competências utilizadas nas matrizes de testagens no Brasil (onde as do Enem têm sido difundidas como modelo), os padrões do *Common Core* americano. Ainda, segundo a autora, essa concepção pragmática de

conhecimento se hegemoniza num conjunto de articulações que aproxima o gerencialismo neoliberal do "aprender a aprender" progressivista, assim como das propostas de ensino por competências defendidas por Morin (2011) e Perrenoud (1999).

Dessa forma, o projeto de currículo referenciado em competências corporifica uma tendência encontrada em grande parte das reformas implantadas desde o final do século passado, com adoção de avaliações internacionais.

As retomadas contínuas da lógica das competências, ratificam as observações de que é o que se pretende é a reestruturação da escola de acordo com os interesses:

[...] daqueles que controlam o mercado de trabalho, sendo a instituição escolar de vital importância para a construção de subjetividades individualistas e meritocráticas, bem como de desenvolvimento de habilidades técnicas. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 64).

Nesse cenário é importante destacar a presença de agentes sociais privados que surgem no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas aos conglomerados financeiros como as fundações Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen e "movimentos" como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. Segundo Macedo, uma das principais atividades do Todos pela Educação tem sido "[...] desenvolver metas para a educação brasileira e introduzir ferramentas de monitoramento da performance ajudados especialistas brasileiros e americanos". (MACEDO, 2011, p.28-29).

Uma constatação desse monitoramento pode ser observada numa plataforma intitulada "CONVIVA Educação"<sup>17</sup> criada por esses grupos através da UNDIME, que se apresenta como um sistema de gestão gratuito preparado exclusivamente para as Secretarias de Educação (Secretários e técnicos). Nessa plataforma encontra-se um leque de propostas de formação de professores (principalmente nas inteligências socioemocionais), materiais administrativos para gestores, indicações de construção/reconstrução dos Projetos Político Pedagógicos,

---

<sup>17</sup> O CONVIVA Educação é uma iniciativa da UNDIME em parcerias com dez institutos e fundações (Itaú Social, Fundação SM, ProFuturo, Porticus, Instituto Votorantim, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto natura, Todos pela Educação, Fundação Victor Civita) e conta com o apoio do CONSED e da UNCME.

instrumentos de planejamento, fontes de financiamento, arrecadação e aplicação, prestação de contas, transporte escolar, entre outros; um grande arsenal de políticas de acompanhamento das redes, monitoramento do Plano Municipal etc. Destaque para um “Memorial de Gestão” que as Secretarias estão preenchendo para fazer a transição das equipes na mudança de Prefeitos e Secretários de Educação gestão 2020/2021, fornecendo informações importantíssimas e confidenciais para esses agentes através da UNDIME, informações essas que apontam sempre para perguntas sobre a implantação da BNCC no município e destacando a importância da mesma.

A Figura 2, retirada dessa plataforma, é um exemplo de como essa articulação vem sendo feita no âmbito das Secretarias Municipais.

**Figura 2 – Memorial de Gestão da Plataforma Conviva Educação**



**Fonte:** CONVIVA EDUCAÇÃO/UNDIME (2020).

Também no site do Movimento “Todos pela Educação” está acessível para consulta um programa denominado “Educação Já”, lançado em 2018 com objetivo de contribuir para que os próximos governantes implementem um conjunto de medidas que sejam capazes de promover um salto de qualidade na educação básica, de acordo com a visão do grupo. O objetivo é aproveitar a mudança de governo para implementar mudanças, como segue:

Apesar do cenário crítico, o momento atual traz uma oportunidade: o período pelo qual o Brasil passa abre espaço para uma rediscussão das prioridades nacionais e traz consigo a chance de avançar uma agenda de reformas e medidas transformadoras, considerando que o início de novos mandatos usualmente traz oportunidades significativas para a implementação e mudanças estruturantes (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 13).

Essas agendas demonstram que os dirigentes municipais e a gestão da rede de ensino se tornam partes imprescindíveis nesse processo. Os municípios são levados a adquirirem pacotes, assessorias e plataformas digitais como estratégia de política de implementação das “mudanças” que estão ocorrendo na legislação educacional que precisam ser implementadas. Isso se condensa na pressão que os mesmos estão sofrendo pelos entes federativos para a implantação da BNCC em sua rede, em suas escolas e estes pacotes trazem facilidades e praticidades.

A propósito das reformas curriculares no Brasil, importa lembrar a influência que as políticas de *accountability* tiveram nesse domínio, com o intuito de responder aos indicadores de qualidade, o que contribuiu para que os conceitos de eficiência, eficácia, performatividade e qualidade passassem a fazer parte da agenda educacional. Para além desses conceitos, a influência que passaram a ter alguns organismos internacionais e algumas instituições privadas contribuíram para uma efetiva standardização do currículo e para o recurso a modelos emprestados de outros países (CORRÊA; MORGADO, 2018). Macedo (2019) concorda que essas reformas produziram um vínculo ainda mais forte do documento com a linguagem da *accountability* – em sua acepção clássica, que envolve avaliação, prestação de contas e responsabilização.

O SAEB, através do Instituto Anísio Teixeira também sofreu alterações para adaptar-se à proposta da BNCC, a partir de 2019 (Quadro 1).

**Quadro 1** - Nova reestruturação do SAEB para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

<b>Público-alvo</b>	<b>Abrangência</b>	<b>Formulação dos Itens</b>	<b>Áreas do Conhecimento/ Disciplinas Avaliadas</b>
Creche e pré-escola da Educação Infantil	Escolas públicas(amostral)- Estudo piloto	BNCC	-
2º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas(amostral) Escolas privadas (amostral)	BNCC	Língua portuguesa e matemática
5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitário) Escolas privadas (amostral)	Matriz de Referência	Língua portuguesa e matemática
9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (amostral) Escolas privadas (amostral)	BNCC	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
3º e 4º série do Ensino Médio	Escolas públicas (censitário) Escolas privadas (amostral)	Matriz de Referência	Língua portuguesa e matemática

**Fonte:** Elaborado pela autora baseado no quadro do INEP (histórico do SAEB, em outubro de 2019)

Percebe-se uma sintonia bem articulada de adequações à BNCC que vão se concretizando paulatinamente até se consolidar, agora mais fortemente nos municípios e nas redes. Essa agenda vem encontrando espaços, uma vez que a autonomia das Secretarias Municipais de Educação fica inviabilizada por pressões e boicotes que podem vir a acontecer no âmbito financeiro e/ou legislativo, via governos Estaduais e Federal. Essa pressão reflete no trabalho do professor com formações e capacitações voltadas para as competências e habilidades da BNCC, que serão cobradas certamente nas avaliações externas, desmerecendo outras dimensões do conhecimento.

No próximo item serão detalhadas as publicações que demonstram essas tensões e ressaltam a urgência à resistência diante dessa nova forma de regulação e controle da escola.

### 3 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A BNCC: O QUE DIZ A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL

Neste item será exposto o balanço bibliográfico desenvolvido nas principais bases de indexação da produção científica nacional. A escolha pelas bases nacionais deve-se à natureza da temática, essencialmente voltada à situação curricular brasileira. Foram escolhidas quatro bases que apresentam diferentes tipos de materiais bibliográficos (artigos científicos, teses e dissertações, publicações em eventos):

- a) *Scientific Electronic Library Online* (Scielo.br);
- b) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD);
- c) Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); e
- d) Scholar Google.

Os materiais foram identificados em todas as bases de indexação a partir das seguintes palavras-chave: “Currículo”; “Currículo e BNCC”; “Currículo, BNCC e Educação Infantil”. Foram selecionados os materiais que apresentaram a presença dos três indexadores centrais “Currículo, BNCC e Educação Infantil”, sendo as primeiras buscas de caráter referencial comparativo (Tabela 1).

**Tabela 1** – Artigos, dissertações e teses e trabalhos em eventos sobre Currículo, BNCC e Educação Infantil, identificados e selecionados, por base de indexação. 2017 a 2020.

Bases de indexação/ INDEXADORES	Scielo.br		BDTD		Banco de Teses e Dissertações da Capes		Scholar Google	
	I	S	I	S	I	S	I	S
Currículo	945*	-	4.138*	-	17.304*	-	14.700*	-
Currículo+ BNCC	09	-	160	-	56	-	14.900	-
Currículo+ BNCC+ Educação Infantil	01	0	15	5	05	03	8.960	34
TOTAL	955	0	4313	5	17.365	03	38.560	34

Legenda: I – Identificados; S – Selecionados

Fonte: Scielo.br; BDTD; Banco de Teses e Dissertações da Capes e Scholar Google.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

Os artigos, teses e dissertações identificados pelas bases de dados foram selecionados tendo como critérios de inclusão os que apresentam os três indexadores e com recorte temporal de 2017 a 2020.

A base que mais apresentou material foi o *Scholar Google*, sendo, em sua maioria, artigos. Foram analisados um total de 34 artigos publicados pela *Scholar Google* no período de 2017-2020, uma vez que esses são os que tiveram maior frequência das temáticas: BNCC, Currículo e Educação Infantil

Na *Scielo.br* foram identificados 955 artigos, mas não foi selecionado nenhum por não atender aos cortes específicos deste estudo.

O Banco de Teses e Dissertações da Capes trouxe 1 tese e 2 dissertações e na BDTD foram selecionadas 5 dissertações. Nota-se que as publicações estão aumentando gradativamente, sendo 2019 e 2020 são os anos com maior frequência de publicações.

Os estudos selecionados são descritos a seguir, por natureza de material: artigos, teses e dissertações.

### 3.1 BNCC e Educação Infantil nos artigos científicos

No Quadro 2 são apresentados os autores com publicações encontradas no *Scholar Google* sobre a BNCC na educação infantil, com recorte temporal de 2017 a 2020.

**Quadro 2-** Levantamento de Artigos sobre a BNCC e a Educação Infantil, identificadas e selecionadas no *Scholar Google* 2017-2020.

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TEXTO
2017	COUTINHO Ângela Scalabrin; MORO, Catarina	Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação	Artigo Revista Zero a Seis
2017	PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; ZOLA, Elvenice Tatiana; PASQUALOTTO Lucylene Cristina; COELHO Rejane Teixeira; SBRARDELOTTO, Vanice Schossler	A educação infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular	Artigo Revista Temas & Matizes
2017	MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira LIMA, Marcelo	A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil	Artigo Revista Germinal
2017	ABRAMOWICZ, Anete TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos	Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças	Artigo Revista Pro. posições
2018	BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; FREIRE, Renata Teixeira Junqueira Freire.	Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo.	Artigo Série-Estudos

2018	VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; CRUZ, Girlene de Albuquerque; SCARLASSARA, Bárbara Solana	A Base Nacional Comum Curricular e o Berçário.	Artigo Horizontes
2018	DELMONDES, Marina de Oliveira; SILVA, Tamili Mardegan da	Os “Campos de Experiências” na Base Nacional Comum Curricular: do positivismo às invenções cotidianas.	Artigo Linguagens, Educação e Sociedade
2018	AGUIAR, Márcia Angela	Relato da resistência à Instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos	ANPAE
2018	MONTEIRO, Cíntia Castro CASTRO, Letícia Oliveira HERNECK, Heloisa Raimunda	Silenciamento da Educação Infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular	Artigo Revista Pedagogia em Ação-PUC Minas
2019	MACEDO, Elizabeth	Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação	Artigo Revista Retratos da Escola
2019	BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida SOARES, Marcos Antônio	A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia	Artigo Revista Retratos da Escola
2019	MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar; SILVA, Ezequiel Theodoro da	Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular: movimentos legais e políticos na Educação Infantil	Artigo Revista Linhas
2019	ANTUNES, Marina Ferreira de Souza	O currículo como materialização do estado gerencial: a BNCC em questão	Artigo Revista Movimento Revista de Educação
2019	OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de	A construção da primeira Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil	Artigo Revista Entre ideias
2019	SILVA, Ana Cleide da COUTINHO, Diogenes Jose Gusmão	Educação Infantil: a multiculturalidade na organização curricular com os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”	Artigo Revista BJD
2019	ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes	A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e os Campos de Experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália.	Artigo Revista Humanidades e Inovação
2019	CUNHA, Myrtes Dias da; SILVA, Cecília Rezende Silva	Reflexões acerca da estrutura curricular para a educação infantil.	Artigo Ensino Em Re-Vista
2019	GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues; ZOUAIN, Ana Cláudia Santiago	Se não se sabe de Antemão como Alguém vai Aprender, como Avaliar na Educação Infantil?	Artigo Revista Espaço do Currículo
2019	FEITOSA, Soraya de Araújo; BARROS, Laura Juliana Neris Machado; FEITOZA, Sâmella Kalyne Araújo.	Uma Experiência sobre Rotina Escolar e Planejamento Didático na Educação Infantil na Amazônia.	Artigo Horizontes – Revista em Educação
2019	MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria;	Consciência Fonológicas e Base Nacional Comum	Artigo Cadernos de

	PACHECO, Luci Mary Duso.	Curricular: mapeamento e discussão da produção acadêmica nos anos de 2006 – 2016.	Pesquisa: Pensamento educacional
2020	SILVA, Ana Cleide da COUTINHO, Diogenes Jose Gusmão	Educação Infantil: a organização curricular e a metodologia sugerida com os campos de experiências da Base Nacional Comum	Artigo Revista Ibero Americana de Humanidades, Ciência e Educação
2020	SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; BARROSO, Fabiana Pinheiro; NASCIMENTO, Jessica Mayara	Convergências e tensões na produção acadêmica sobre currículo da educação infantil	Artigo Revista E-Currículo
2020	GONÇALVES, Amanda Melchiotti, DEITOS, Roberto Antonio	Competências gerais da BNCC: aspectos teóricos e ideológicos	Artigo Revista Eccos
2020	BIGOLIN, Danusa Aparecida SILVA, Maria Terezinha Vieira da CORA, Elcio José	O currículo da educação infantil no (con)texto da Base Nacional Comum Curricular	Artigo REVISTA FACULDADE FAMEN
2020	BARBOSA, Maria Carmen Silveira, FERNANDES, Susana Beatriz	A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada	Artigo Revista Em Aberto
2020	COSTA, Sinara Almeida da; TAPAJÓS, Jéssica Alves; SANTOS, Célia Maria Guimarães.	Aprendizagem da Criança: relação entre a BNCC e a Teoria Histórico Cultural.	Artigo Educação em Revista
2020	SOUZA, Daiane Lanes de; SARTURI, Rosane Carneiro	Base Nacional Comum Curricular e Processos de Atuações na Educação Infantil.	Artigo Revista Textura
2020	SILVA, Mellina; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia.	A Leitura para a Educação Infantil na BNCC: continuidades e rupturas.	Artigo Linha Mestra
2020	PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia.	Currículo por Campos de Experiência na Educação Infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?	Artigo RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional
2020	SANTIAGO, Daniela Emilena; GOMES, Gonçalves, Fernanda. SOUZA, Flavia Danieli de.	Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Infantil: um estudo a partir das metodologias de ensino.	Artigo Revista Caminhando
2020	SILVA, José Rogério da.	Educação Infantil: da constituição de 1988 à BNCC, avanços e entraves.	Artigo Educere - Revista da Educação
2020	MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do.	Ensino da Notação Alfabética e Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular.	Artigo Revista Brasileira de Educação.
2020	BASSOTTO, Bárbara de Almeida; BECKER, Elsbeth Léia Spode.	Inteligências Múltiplas Relacionadas aos Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil.	Artigo Research, Society and Development

2020	PEREIRA, Fabio Hoffmann.	Campos de Experiência e a BNCC: um olhar crítico.	Artigo Zero-a-seis
------	--------------------------	---	--------------------

**Fonte:** *Scholar Google.*

Nota: Quadro elaborado pela autora, a partir de levantamento realizado em 2019 e 2020 e utilizando o levantamento realizado pelo Prof. Dr. Paulo Giareta.<sup>18</sup>

Coutinho e Moro (2017) analisaram as mudanças nas proposições da política pública de Educação Infantil, em especial as políticas relativas à avaliação concernente a esta etapa, “[...]em decorrência da troca de governo resultante do golpe parlamentar que teve seu desfecho no primeiro semestre de 2016 [...]” (COUTINHO; MORO, 2017, p.350). Para tanto, as autoras situaram o percurso recente de elaboração de uma política de avaliação para essa etapa educacional, destacando as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), e o relacionamento com outras políticas em curso, como a BNCC que está focada em uma perspectiva curricular baseada em competências e habilidades e com ênfase na escrita na educação infantil. Outro aspecto de atenção é quanto às alianças estabelecidas na definição das políticas educacionais, tendo em vista a identificação da participação de entidades privadas não só na execução das políticas, mas na sua formulação, o que revela uma clara opção por uma lógica privatista de governo.

Portelinha, Zoia, Pasqualotto, Coelho e Sbardelotto (2017) trouxeram análises decorrentes das discussões acerca de princípios e concepções conferidos à Educação Infantil no documento preliminar da BNCC, primeira versão disponibilizada em setembro de 2015. Questionaram qual a relação entre os componentes curriculares da Educação Infantil veiculados na BNCC, a concepção de infância e a organização curricular que evidencia a fragmentação entre as etapas da Educação Básica, desconsiderando o princípio de continuidade inerente a qualquer projeto curricular. Sendo assim, problematizam a discussão tomando como referência a Teoria Histórico-Cultural e as concepções sobre infância, desenvolvimento e Educação Infantil.

---

<sup>18</sup> O levantamento realizado pelo Prof. Paulo Fioravante Giareta (PPGE-UEPG), no período de 01 de novembro de 2020 e 10 de janeiro de 2021 e cedido pelo autor, para integrar esta Dissertação, abrangeu as seguintes bases de indexação e periódicos: Scielo.br; Periódicos Capes; Redalyc.org; Doaj.org; Crossref.org; Scholar.google; Revista e-curriculum; Revista Retrados da Escola; Revista Teias; Currículo sem Fronteira; Ensino em Re-Vista; Espaço do Currículo; Educação & Sociedade e RBE – Revista Brasileira de Educação. O levantamento foi publicado na **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, e2117622, p. 1-38, 2021.

Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2017) analisaram os princípios presentes na formulação da BNCC, demonstrando que a sua elaboração atende aos interesses da classe empresarial e é mais um episódio de esvaziamento da escola no Brasil. Como conclusão, a partir de referências da pedagogia histórico-crítica, as autoras apontam uma concepção curricular que defende que o principal objetivo da educação escolar é propiciar à classe trabalhadora o domínio dos conhecimentos clássicos.

Abramowicz e Tebet (2017) trouxeram um balanço da Educação Infantil entre 1995 e 2016. Analisaram as políticas de Educação Infantil nas décadas propostas, destacando as forças presentes no interior do Estado e dos movimentos sociais. Problematizam o lugar da Educação Infantil nas políticas públicas que derivam de forças diversas por ampliação de direitos das crianças. Questionaram a lógica privatista que sustenta a BNCC e concluem sobre a necessidade de uma Educação Infantil pautada pela infância como experiência.

Freire e Bortolanza (2018), por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, discutiram as concepções de criança, de desenvolvimento infantil e de currículo presentes na BNCC da Educação Infantil (BRASIL, 2017). Analisaram principalmente os eixos curriculares denominados na BNCC como Campos de Experiências, buscando compreender as bases teóricas que norteiam a organização do documento. As autoras partiram das contribuições de Vygotsky sobre desenvolvimento infantil, num processo de apropriação das qualidades humanas por meio da atividade, indicando que o desenvolvimento da singularidade humana se dá a partir das interações sociais. Constataram que a BNCC apresenta uma concepção de criança como sujeito histórico-cultural, no entanto o documento contém fragilidades e requer um aprofundamento das áreas de conhecimento identificadas como Campos de Experiências. Apontaram como fundamental a necessidade de estudos e discussões sobre as concepções de criança e de desenvolvimento infantil para a organização curricular e para a formação de professores que atuam ou que pretendem atuar na Educação Infantil.

Vitta, Cruz e Scarlassara (2018) trazem uma análise crítica da BNCC, no que diz respeito à fase da Educação Infantil, mais especificamente à faixa etária de um ano e seis meses (1 a 6 meses). As autoras apontam que fica claro na BNCC a sua orientação pelas DCNEBs e que o currículo da instituição deve ser norteado pelos princípios éticos, estéticos e políticos, tendo como propósitos a formação

humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017). As autoras constataram que a BNCC pretende apresentar aos profissionais da educação um ponto de partida para a organização curricular que oriente o trabalho nas instituições de educação infantil.

Delmondes e Silva (2018) analisaram o conceito de experiência da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contido no item “Campos de experiências”, na etapa da educação infantil. Considerando o teor da filosofia positivista, problematizaram a concepção de experiência na relação entre o positivismo e a educação, tecendo novas possibilidades para o ensino direcionado à infância a partir da pesquisa dos cotidianos escolares, para pensar um currículo que é experiência inventiva. Composto com diversos pensadores pesquisadores, dialogam sobre o positivismo, o cotidiano escolar, o currículo e a infância, na aposta de que as experiências como invenções cotidianas acontecem entre regulações e escapes, produzindo sentidos por dentro dos currículos prescritivos oficiais e reinventando outros modos de experiência vividos pelos docentes e discentes da educação infantil.

Aguiar (2018) traz o percurso da BNCC em sua votação dentro do CNE. A autora afirma que é necessário compreender o contexto desta votação dentro do CNE. Em primeiro lugar, demonstra que a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica. Destaca também o empoderamento das forças sociais que efetivaram o impeachment que ocasionou a derrubada do governo constitucional se desenhou uma nova configuração de poder no âmbito do MEC com a consequente alteração na correlação de forças do CNE mediante a revogação da portaria de recondução e nomeação dos novos conselheiros. Contudo, no CNE, formou-se um polo de resistência que, mesmo minoritário, tentou fazer um contraponto à verticalização política do MEC e àqueles objetivos que não se enquadram na perspectiva da gestão democrática. Foi nesse contexto que se efetivou o Pedido de Vistas ao Parecer e à Resolução da BNCC para que ficasse o registro histórico dos acontecimentos. Faz-se também necessário dizer que esta posição das três conselheiras contrapondo-se à terceira versão da BNCC, apresentada pela equipe dirigente do MEC, sem discussão com a sociedade, é respaldada pelas principais organizações científicas do campo educacional e das entidades sindicais dos trabalhadores da educação básica. O Parecer apresentado pelas referidas

conselheiras traça um histórico do debate acerca da base nacional comum curricular, analisa aspectos da metodologia de elaboração assumida pelo MEC para a construção da BNCC e discute a posição do CNE neste processo. Por fim, foi apresentado voto contrário à aprovação intempestiva do Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, considerando a sua incompletude e limitações e, portanto, a necessidade de ampliar o diálogo democrático para assegurar a qualidade da educação básica no país. Todavia, a despeito dos três votos contrários, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho (AGUIAR, 2018, p.9).

Monteiro, Castro e Herneck (2018) apresentaram uma análise documental da BNCC e as consequências que o documento traz para o trabalho de professoras/es no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Segundo os autores, os resultados apontaram que esse documento exige uma certa rigidez contraditória e excessiva na descrição dos critérios, competências e objetivos dos conhecimentos descritos e desconsidera a produção da diversidade vivenciada por professoras/es e crianças nos cotidianos escolares. Os autores concluíram também que a BNCC, traz uma concepção “etapista” do desenvolvimento infantil. Tal fato, fica evidente no momento em que enfatiza a composição do código alfanumérico que corresponde aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Macedo (2019) procurou analisar as políticas públicas de implementação da Base nas redes de ensino em todo o País, ou a (re) elaboração do currículo do seu Estado, produzida por uma articulação entre o MEC, as secretarias de educação e entidades do terceiro setor. Partiu do contexto de mudanças hegemônicas e políticas após o *impeachment* do governo do partido dos trabalhadores (Dilma Rousseff), até o estabelecimento da direita conservadora do atual governo Jair Bolsonaro. Segundo a autora, toda hegemonia é marcada, desde o seu interior, por uma fratura e precisa, portanto, seguir sendo reinstituída. Também abordou a noção de competência geral que estruturou a BNCC final e discorreu sobre o alinhamento da política educacional do país à governança (expressão usada pela autora) da OCDE baseada na comparabilidade. Concluiu sugerindo o uso de outras referências para a construção de uma base de valorização profissional e condições de infraestrutura para uma educação de qualidade.

Barbosa, Silveira e Soares (2019) analisaram a constituição da BNCC no contexto político, social e econômico brasileiro e seus impactos no campo da

Educação Infantil. Utilizando da dialética materialista como referência, por meio de análise documental, os autores consideraram que os princípios orientadores da BNCC se articulam com uma concepção pragmática de educação vinculada ao modelo neoliberal. Enfatizam suas contradições e implicações para a Educação Infantil.

Marques, Pegoraro e Silva (2019) apresentaram a trajetória histórica e política da educação infantil no Brasil, por meio de uma pesquisa bibliográfica que objetivou discutir, à luz das políticas educacionais, alguns pontos emblemáticos que o atendimento voltado às crianças pequenas foi assumindo desde sua emergência até o momento atual. Embora reconheçam avanços no que tange aos compromissos que vêm sendo gradativamente assumidos pelo Estado brasileiro, os autores alertam para a necessidade de identificar também as muitas deficiências quantitativas e qualitativas nesse atendimento e concluem que, por si só, a BNCC é insuficiente para que mudanças significativas se concretizem.

Antunes (2019) analisou a BNCC buscando identificar elementos do gerencialismo presentes no referido ordenamento legal. Apresenta o processo de elaboração da BNCC, embasado nos documentos oficiais editados pelo Ministério da Educação. Concluiu que a BNCC, como política educacional, poderá acirrar ainda mais o processo neoliberal já em curso no Brasil, por meio da centralização curricular, da ênfase na avaliação de larga escala e do controle do trabalho docente.

Contrariamente a todos os trabalhos já mencionados, Oliveira (2019), apresentou uma proposição positiva à BNCC no texto “A construção da primeira Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil”, defendendo que a BNCC foi inspirada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e apoiou-se em concepções como direito de aprender, criança ativa, currículo, experiências e campos de experiências.

Silva e Coutinho (2019) trouxeram uma abordagem positiva sobre a (BNCC) e suas implicações na Educação Infantil. Os autores afirmam que o referido documento reforça a organização curricular e normatiza as atividades nesta etapa com pilares firmados em Direitos de Aprendizagens com premissas em seis bases que são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, a serem desenvolvidos no contexto concreto de experimentos que propiciem à criança aprendente a desenvolver-se por meio do qual a BNCC sabiamente apresenta como “campos de experiências”, estratégia didática que sempre fora defendida por

precursores da pedagogia ativa e por vários pensadores, dentre eles o suíço Jean Piaget.

Silva e Coutinho (2020), na mesma esteira do texto de 2019, apresentaram uma abordagem reflexiva e positiva da organização curricular que se tem hoje para Educação Infantil com a promulgação da BNCC. Também demonstraram a trajetória curricular nas últimas décadas por meio de revisões bibliográficas, na busca e alocação de conhecimento sobre a educação infantil, de forma breve o panorama legislativo com as diretrizes e referenciais curriculares para educação infantil a própria Base Comum Curricular para Educação Infantil. Os autores afirmaram que a organização curricular da BNCC normatiza as atividades nesta etapa com pilares firmados em Direitos de Aprendizagens e com premissas em seis bases que são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, a serem desenvolvidas em um contexto concreto de experimentos que propicie as crianças a desenvolver-se por meio do qual a BNCC sabiamente apresenta como campos de experiências.

Ariosi (2019) trouxe uma discussão sobre o texto da BNCC para educação infantil, explicitando o conceito de campos de experiência, sua origem, base legal no Brasil e na Itália. As questões norteadoras foram: Qual origem da expressão campos de experiência? Qual a fundamentação teórica desta expressão para a BNCC? Qual o vínculo deste conceito como possibilidade de diálogo entre brasileiros e italianos? A pesquisa foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. O referencial teórico foram os escritos da abordagem de educação infantil italiana, as legislações dos dois países e textos de referência de pesquisadores brasileiros. A autora concluiu que a BNCC é muito semelhante às indicações curriculares italianas, mas é possível construir uma proposta curricular com autoria e identidade.

Cunha e Silva (2019) buscaram refletir sobre a função da escola, em especial, da Educação Infantil e como seus currículos podem favorecer ou dificultar uma formação integral enquanto cidadãos críticos e ativos numa sociedade cada vez mais consumista. As autoras afirmam que o currículo possui um caráter político e histórico, indo muito além de um simples processo de transmissão de conteúdo. Assim, refletiram sobre o papel dos docentes enquanto agentes de reprodução ou emancipação. A partir de uma breve análise da BNCC e outros documentos legais questionaram como as culturas podem ser valorizadas e trabalhadas no contexto

escolar, de que forma se pode favorecer a construção das identidades. Concluem que uma reflexão importante deve ser feita em relação ao direito de ser criança, em contrapartida ao processo de escolarização precoce.

Gomes e Zouain (2019) traçaram um panorama sobre os procedimentos avaliativos para além de uma lógica classificatória, em tempos de implementação da BNCC. Questionaram como estabelecer, previamente, critérios avaliativos para a Educação Infantil, se nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender? Como intercessores teóricos mobilizaram os estudos de Carvalho (2009; 2012); Deleuze (2003; 2007); Esteban; Lacerda (2012); Kohan (2005); Lopes (2015); Sousa (1997;2014). Metodologicamente, organizaram uma problematização documental, a partir das legislações educacionais para a Educação Infantil e da BNCC. Consideraram o acompanhamento de registros de outras escritas possíveis dos processos aprendentes, apostando em processos de avaliação para além da lógica quantificável e dicotômica que predomina na Educação.

Feitosa, Barros e Feitoza (2019) apresentaram a rotina escolar adotada na Educação Infantil em unidades de ensino no contexto da Amazônia, na cidade de Boa Vista, em Roraima, realizando uma análise fundamentada na BNCC e nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI). As escolas pesquisadas atendiam a crianças de dois a quatro anos de idade em período integral. Por partir de uma realidade concreta o estudo desenvolvido foi de natureza aplicada, do tipo explicativo e possui abordagem qualitativa. Um dos instrumentos de coleta de dados utilizado foi a planilha de observação, por permitir a descrição, correlação e análise dos fenômenos envolvidos na pesquisa. Em seus resultados verificaram que o planejamento de ações realizado nessas unidades de ensino contempla os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como os campos de experiência apontados na BNCC.

Mello, Sudbrack e Pacheco (2019) apresentaram estado do conhecimento que teve por objetivo mapear e analisar as produções acadêmicas sobre Consciência Fonológica na Educação Infantil, com foco na BNCC, presentes nas investigações relacionadas às políticas públicas educacionais (período 2006 a 2016). Foram analisados resumos de dissertações e teses cadastradas no Banco de Dados do IBICT referentes ao tema abordado, cujo levantamento utilizou descritores isolados e combinados. Identificaram 25 produções relevantes, sendo 20 Dissertações de Mestrado e 05 Teses de Doutorado, porém, nenhuma que

englobasse diretamente a BNCC para a Educação Infantil e a Consciência Fonológica. Apontaram que a investigação foi singular e inovadora, e, que, esta e outras pesquisas no âmbito das políticas públicas educacionais, sobre a BNCC e a consciência fonológica são relevantes, pois há exiguidade de pesquisas nesta área.

Santos, Barroso e Nascimento (2019) analisaram a produção acadêmica brasileira que, entre os anos de 2009 e 2018, investigou a temática do currículo para as instituições de Educação Infantil. Na análise, os autores utilizaram como *corpus* dez artigos publicados em revistas classificadas no *Qualis* nos estratos A1 e A2, da área de Educação. Os artigos foram agrupados nas seguintes categorias: contributos das crianças para o currículo da Educação Infantil; análises de políticas de currículo em creches e pré-escolas e; revisões teóricas, históricas e ou de literatura. A análise evidenciou que os autores consideram a organização do currículo por campos de experiência como um arranjo curricular que respeita as especificidades das instituições que compõem a primeira etapa da Educação Básica. Por outro lado, consideraram que a produção apresenta tensões e dispersões que ressaltam aspectos ainda pouco explorados da organização do currículo para creches e pré-escolas.

Gonçalves e Deitos (2020) trouxeram discussões sobre os aspectos teóricos e ideológicos (BNCC). Partiram do pressuposto de que as dez Competências Gerais da BNCC atendem aos imperativos do mercado e traduzem os valores essenciais para o século XXI. Concluíram que, a reforma proposta da BNCC com base nas dez Competências Gerais, refletem a continuação e conservação de uma sociedade desigual, pautada nos interesses das classes dominantes (MARX; ENGELS, 1998).

Bigolin, Silva e Corá (2020) analisaram o currículo da Educação Infantil, destacando as mudanças e perspectivas que foram incorporadas no seu (con)texto diante da BNCC. A pesquisa de caráter qualitativo ancorou-se metodologicamente por meio da análise de conteúdo, abordando o surgimento das primeiras instituições pré-escolares e creches no Brasil, assim como o percurso na consecução de direitos da criança, a partir dos documentos oficiais que orientam a Educação Infantil: DCNEIs (2013), RCNEI (1998) e BNCC (2017).

Barbosa e Fernandes (2020) discutiram em seu estudo o resgate de tensões ocorridas durante a formulação da BNCC referente à educação infantil e problematizam o lugar da educação infantil no sistema educacional brasileiro. Posteriormente, os autores analisaram as complexas relações entre Estado e

governo, políticas globais e locais. Por último, questionam as possibilidades de uma Base ser geradora de processos curriculares diversos.

Costa, Tapajós e Santos (2020) abordaram o processo de aprendizagem da criança de acordo com Base Nacional Comum Curricular e como a Teoria Histórico Cultural explica esse processo, especificamente analisaram os pontos em comuns e ou divergentes no que diz respeito a educação dos pequenos. Compreenderam que o conceito de criança passou por diferentes caracterizações e ou descrições ao longo da história da humanidade. Os resultados apontaram que, de certa forma, esse conceito era definido de acordo com o contexto histórico, social e político quando a elaboração das legislações vigentes em cada período da história. No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, foram institucionalizados direitos para a criança, dentre eles, o direito à educação e, baseado nessa lei, outras foram sendo implementadas até a atual Base Nacional Comum Curricular, uma normativa que reconhece a criança em suas múltiplas etapas de aprendizagem. Esta, porém, não esclarece o que fazer para a criança aprender e desenvolver-se de forma integral, um dos princípios da Teoria Histórico Cultural.

Souza e Sarturi (2020) buscaram compreender os processos de atuação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil na rede municipal pública de Santa Maria/RS. A metodologia empregada foi um estudo qualitativo e para interpretação dos dados buscou-se embasamento nos estudos Orlandi (2015) na utilização de análise de discurso (AD), a base discursiva deste trabalho constituiu-se da BNCC e de entrevistas com as gestoras da Secretaria Municipal de Educação. A partir da pesquisa delinearão alguns limites presentes no discurso da BNCC que propiciou pensar nas (im)possibilidades do discurso de implementação no município estudado.

Silva e Guedes-Pinto (2020) apontaram que, ao longo das últimas décadas a Educação Infantil tem recebido diversas orientações de documentos oficiais para guiar os fazeres pedagógicos. A BNCC publicada em 2017 entrou para o rol de documentos que prescrevem a educação de todo o país. Os autores procuraram analisar a Prática de Leitura apresentada pela BNCC para a Educação Infantil, buscando encontrar continuidades e rupturas em relação aos documentos oficiais precedentes – o RCNEI e as DCNEIs. A pesquisa documental evidenciou que a BNCC apresenta como continuidades: o reconhecimento e o destaque do professor como mediador entre os textos e as crianças, e a leitura de livros literários como

principal fonte de leitura; e como ruptura, a ausência de menção ao conceito de letramento como fundamento para o trabalho com a leitura.

Pasqualini e Martins (2020) demonstraram a caracterização geral e um exame crítico daquilo que impõe a legislação atual para a Educação Infantil, com o objetivo de explorar caminhos possíveis para a formulação de propostas curriculares de orientação histórico-crítica diante da vigência da noção de “campos de experiência”. A partir da análise do capítulo da BNCC dedicado à Educação Infantil e do documento “Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil”, de 2018, as autoras identificaram aspectos válidos e problematizaram a persistência do enfoque antiescolar, da concepção liberal e idealista de educação. Concluíram com a busca de caminhos possíveis para o trabalho pedagógico colocando em tela as experiências infantis e seus conteúdos.

Santiago, Gomes e Souza (2020) realizaram uma reflexão sobre a BNCC e sua aplicação nas práticas pedagógicas da educação infantil no Brasil. Para a construção do texto, além da BNCC, recorreram a artigos que discutiam tal documento e que também abordaram práticas relacionadas à educação infantil. Realizaram análise das tarefas escolares conferidas aos alunos de uma escola pública de educação infantil, vinculados à sala pré-I, considerando o período de observação de um mês. As autoras observaram que ainda há uma prática dissociada do referido referencial e que as atividades práticas ainda estão assentadas em cópias, repetições e na memorização. Dessa forma, concluíram que ainda não há uma apropriação da BNCC nos espaços pedagógicos e que em grande parte deles as atividades da educação infantil permanecem assentadas em métodos tradicionais e arcaicos, comprometendo tanto o desenvolvimento infantil quanto a aprendizagem.

Silva (2020) traçou um percurso dos principais documentos que normatizam a Educação Infantil brasileira, com um recorte histórico da Constituição Federal de 1988 até a Base Nacional Comum Curricular, com a finalidade de compreender a contribuição de cada documento para as Políticas de Educação Infantil. A pesquisa baseou-se em metodologia histórico-crítica, sendo desenvolvida por meio de investigação bibliográfica e documental, de caráter qualitativo. Ainda, revisitou as concepções pedagógicas que fundamentaram a história da Educação Infantil no Brasil, como um direito de toda criança. Quais as conclusões do estudo?

Morais, Silva e Nascimento (2020) analisaram o que se prescreveu nas três

versões da BNCC, portanto, em 2015, 2016 e 2017, sobre o ensino da notação alfabética e de leitura e produção de textos na educação infantil. Recorreram à análise documental e à análise temática de conteúdo, examinaram os três documentos categorizando tanto o que apresentavam sobre o ensino da escrita alfabética (escrita espontânea de palavras, promoção da consciência fonológica e conhecimentos de letras) como as prescrições relativas à leitura e compreensão de textos e à produção de textos escritos (gêneros textuais, modalidades e habilidades de leitura e escrita sugeridos). Constataram que, em todas as versões, a BNCC pouco explicitou o direito de as crianças avançarem em sua compreensão da escrita alfabética antes de ingressarem no ensino fundamental. Na última versão, as indicações de práticas de leitura de textos predominavam, mas continuaram sendo tímidas as propostas de iniciação à produção de textos escritos.

Bassoto e Becker (2020) trouxeram contribuições no sentido de evidenciar a relação entre as Inteligências Múltiplas (IM), de Howard Gardner, e os Campos de Experiência propostos na BNCC. Segundo as autoras, as inteligências manifestam-se em todas as pessoas e o seu desenvolvimento está relacionado aos estímulos que estão preconizados nos cinco Campos de Experiência da BNCC (BRASIL, 2017) para o desenvolvimento da Educação Infantil.

Pereira (2020) iniciou uma discussão sobre as bases conceituais dos Campos de Experiência, proposta que a BNCC trouxe como organização do currículo para a Educação Infantil. O texto apresenta a origem da proposta de trabalho baseada nas experiências infantis a partir do conceito desenvolvido pelo filósofo John Dewey, passando pelas influências de outras propostas curriculares que serviram de modelo para o Brasil. O autor apontou a contradição entre a ideia original do trabalho com a metodologia de projetos, a partir da qual pode-se inferir a organização da educação infantil em torno de campos de experiência e a proposta apresentada pela BNCC, que traz uma lista de conhecimentos que devem ser ensinados aos bebês e às crianças em cada faixa etária.

Percebe-se que nos 34 trabalhos há 2 focos diferentes. O primeiro expresso nos trabalhos de Macedo (2019), Santos, Barroso e Nascimento (2019), Barbosa, Silveira e Soares (2019), Marques, Pegoraro e Silva (2019), Monteiro, Castro e Herneck (2018), Coutinho e Moro (2017), Portelinha, Zoia, Pasqualotto, Coelho e Sbardelotto (2017), Barbosa e Fernandes (2020), Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2017), Abramowicz e Tebet (2017), Antunes (2019), Gonçalves e Deitos (2020),

Bigolin, Silva e Corá (2020), Aguiar e Dourado (2018), Campos e Barbosa (2015); Cezari, Souza e Cunha (2016); Tiriba e Flores (2016); Delmondes e Silva (2018); Cunha e Silva (2019); Mello, Sudbrack e Pacheco (2019); Gomes e Zouain (2019); Souza e Sarturi (2020); Silva e Guedes-Pinto (2020); Pasqualini e Martins (2020); Moraes, Silva e Nascimento (2020); Pereira (2020), aponta para os aspectos teóricos e ideológicos da BNCC, demonstrando que ela é mais um episódio de esvaziamento do Currículo, que está a favor de uma lógica privatista (modelo neoliberal), através das dez Competências e, ao mesmo tempo propicia um alinhamento da política educacional do país à governança da OCDE baseada na comparabilidade, que favorece a fragmentação das etapas e que está focada em uma perspectiva curricular baseada em competências e habilidades e com ênfase na escrita na educação infantil. Estes autores destacaram também os aspectos negativos da BNCC para a educação brasileira, demonstrando que ela traz uma concepção economicista, uma visão idealista de Educação Infantil e é mais uma tentativa de controle da ação docente e das aprendizagens das crianças com direcionamentos para avaliações numa lógica classificatória.

O segundo, presente nos trabalhos de Silva e Coutinho (2019), Silva e Coutinho (2020) e Oliveira (2019), Freire e Bortolanza (2018); Vitta, Cruz e Scarlassara (2018), Ariosi (2019); Feitosa, Barros e Feitosa (2019); Costa, Tapajós e Santos (2020); Santiago, Gomes e Souza (2020); Silva (2020); Bassoto e Becker (2020), ancorara-se na organização curricular e nas concepções do direito de aprender que a BNCC traz, demonstrando que a mesma favorece o desenvolvimento da criança da educação infantil. Esses autores perceberam a BNCC como um amadurecimento da epistemologia do trabalho com crianças, por apresentar os direitos de aprendizagens e os campos de experiências. Defenderam que a BNCC é um documento contemporâneo que contribuiu para sanar lacunas historicamente acumuladas na Educação Infantil. Os autores afirmaram ainda que, a BNCC segue a orientação das DCNEIs, tendo o Currículo da Instituição com princípios éticos, estéticos e políticos, defendendo que o organizador curricular apresentado por ela favorece a formação humana e integral dos sujeitos. Também defenderam que os eixos curriculares/campos de experiências apresentam uma concepção de criança como sujeito histórico-cultural a partir da Teoria Histórico Cultural e dos fundamentos de Vygotski. Afirmaram ainda, que o referencial teórico da BNCC reconhece a criança em suas múltiplas etapas de aprendizagem e

apontam para o trabalho com o estímulo das inteligências múltiplas e demonstraram que os campos de experiências foram inspirados nas indicações curriculares Italianas.

Vale destacar que os estudos de linha crítica, em oposição a esses onze trabalhos, indicam que a BNCC não trouxe um conceito de criança e infância na construção da identidade, e seu texto favorece a possibilidade de retorno ao assistencialismo dos bebês, e à escolarização precoce das crianças pequenas. Os campos de experiências, na versão final, se desvincularam da ideia original do trabalho com metodologia de projetos, tornando-se uma lista de saberes que devem ser ensinados para as crianças. Pontuam que a BNCC também retirou a centralidade da criança e a colocou sobre os objetos de aprendizagem. Com relação aos conceitos de compreensão da escrita, os autores consideram que a BNCC apresentou poucas explicitações e há uma ausência total sobre o letramento, base fundamental para o trabalho com leitura. Destacam também que a BNCC trouxe também a ideia de um currículo homogeneizador, pressuposto de que a aprendizagem ocorre da mesma maneira, no mesmo espaço-tempo, com as mesmas condições sociais e econômicas.

Tais posicionamentos apontam para divergências entre os pesquisadores, o que também explicita posicionamentos teórico-metodológicos diferentes. No conjunto de artigos, porém, observa-se uma quantidade muito maior de autores que salientam as limitações da BNCC e seu pressuposto padronizador.

### **3.2 BNCC e Educação Infantil no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na BDTD**

Neste subitem são descritas e analisadas as teses e dissertações selecionadas a partir dos critérios já indicados e a pertinência à temática desse estudo. Utilizando-se um recorte temporal partindo de 2017, ano da aprovação e homologação da BNCC.

**Quadro 3-** Levantamento de Teses e Dissertações sobre a BNCC e a Educação Infantil, identificadas e selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT/ BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2017-2020.

ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TEXTO	Base de indexação
2017	AGOSTINI, Camila Chiodi	As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão	Dissertação	BDTD
2018	FONSECA, Daniel José Rocha	Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular	Dissertação	BDTD
2018	SOUZA, Daiane Lanes de	Base nacional comum curricular e produção de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos	Dissertação	BDTD
2018	SILVA, Vanessa Silva da	Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política	Dissertação	BDTD
2018	COSTA, Vanessa Socorro Silva da	Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?	Tese	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
2019	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	Dissertação	BDTD
2019	ALMEIDA, ILDA Neta Silva de	O Currículo Da Educação Infantil: A retomada da discussão em tempos de modernidade líquida	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
2019	OLIVEIRA, Poliana Ferreira de	Políticas Curriculares Para A Educação Infantil: O caso da BNCC (2015-2017)	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

**Fontes:** BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2020). Nota: Quadro elaborado pela autora.

Entre as duas bases consultadas, a que mais apresentou material foi a BDTD, com prevalência de dissertações. Foram selecionados 05 trabalhos na BDTD, sendo cinco (5) dissertações e zero (0) tese. No banco de teses e dissertações da CAPES foram identificadas somente uma (1) tese e duas (2) dissertações, o que corrobora a percepção da exígua produção acerca dessa temática.

Agostini (2017) investigou o currículo da educação infantil analisando como ele foi construído/disposto na BNCC, principalmente levando em consideração a ótica de “governamentalidade”, baseada na: “[...]construção de um dispositivo

normalizador que procura, no limite, subjetivar, conduzir e normalizar corpos e indivíduos.” (AGOSTINI, 2017, p. 90). A autora investigou também como o currículo da Educação Infantil está sendo tratado nesse novo documento, o qual pretende ser um homogeneizador curricular, questionando a que serve essa Base Curricular da Educação Infantil, de que pressões ela é resultado, dentro dessa perspectiva subjetivadora e normalizadora. Para Agostini (2017), o currículo se mostra como um latente campo de disputas para a produção de significados e subjetividades dos indivíduos, com um discurso muito apropriado para esse fim.

Fonseca (2018) procurou demonstrar que o documento normativo da BNCC impacta de forma direta nas políticas governamentais direcionadas para a educação infantil e o assunto vem produzindo polêmicas de diferentes maneiras. Um dos propósitos da pesquisa foi considerar a BNCC a partir de uma análise das práticas pedagógicas sobre a infância e pensar a BNCC como uma lente de aumento interpretativa para explorar os objetos políticos da administração social da criança. Segundo o autor, a razão da política pedagógica da BNCC foi questionada a partir de uma dupla movimentação: a BNCC enquanto uma política de implementação da vida (em particular, dos estudantes da educação infantil) e enquanto uma prática de regulação da população. A metodologia da pesquisa foi baseada em estudos qualitativos, com levantamento de dados bibliográficos e documentais e construtos teóricos propostos por Foucault. O autor conclui afirmando que a BNCC enquanto um documento que organiza o campo educacional brasileiro é uma política normativa eficaz que procura universalizar o funcionamento da população, garantido que todos os estudantes das escolas públicas e privadas do país ganhem uma identidade concatenada com os interesses de uma sociedade controladora, quer dizer, acoplada pela rede do poder disciplinarizado. O modelo de escolarização que a BNCC impõe, calcado no controle e em técnicas disciplinares, funciona como uma aparelhagem de saber que objetiva e sujeita a criança, governando-a segundo regras refinadas de sanções normalizadoras.

Souza (2018) analisou a produção 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. A metodologia empregada foi um estudo qualitativo explicativo. Segundo a autora, a partir dessa pesquisa identificou-se que os sentidos produzidos nos movimentos da BNCC remetem às

vertentes de uma educação tradicional, vertentes técnicas do saber fazer, articuladas a uma relação curricular de “controle” – relação currículo-avaliação.

Silva (2018) trouxe uma análise da BNCC, buscando elucidar quem foram os atores que participaram de cada uma das etapas de elaboração das três versões e do texto final da “lei” (a autora trata a BNCC como lei), além de contextualizar o período político nacional e internacional que permeou a elaboração de cada uma das quatro versões. Para tanto, a autora adotou a abordagem qualitativa, na perspectiva crítica, utilizando como metodologia para a análise do texto da política a Análise de Conteúdo, aplicando como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e documental com aporte teórico em Minayo, Ball, Bardin, entre outros. Além disso, constatou que o fundamento pedagógico da BNCC está pautado na Pedagogia das Competências é um visível retrocesso curricular à década de 1990. Sendo assim, a autora concluiu que a BNCC apresenta um currículo tecnocrático e utilitarista, que visa a formação de sujeitos através de competências cognitivas e socioemocionais para sua atuação no mercado, acabando por desumanizá-los ao percebê-los apenas como força de trabalho produtiva, dentro de uma visão reducionista de educação escolar, o que impossibilita sua emancipação para compreender criticamente o mundo e agir sobre ele, diante de suas necessidades, desejos e aspirações. A metodologia da pesquisa foi baseada em estudos qualitativos, com levantamento de dados bibliográficos e documentais. Entendendo que o lugar da infância no Brasil nem sempre foi o mesmo, este estudo se atentou aos trajetos de significações incutidos no campo da escolarização nacional, fazendo uma contextualização de sua história, envolvendo os percalços da formação e transformação do objeto infância enquanto discurso produzido no Brasil. A autora concluiu que o modelo de escolarização que a BNCC impõe, calcado no controle e em técnicas disciplinares, funciona como uma “[...] aparelhagem de saber que objetiva e sujeita a criança, governando-a segundo regras refinadas de sanções normalizadoras”. (SILVA, 2018, p.182).

Costa (2019) procurou analisar a tessitura de construção da BNCC do Ensino Fundamental em seu aspecto global, nacional e local, tendo como cenário a rede municipal de educação de Soure-PA. No estudo, de abordagem qualitativa, adotou-se a combinação das pesquisas bibliográfica e documental com a pesquisa de campo. Para a coleta de dados foi utilizada a técnica do grupo focal, a fim de ouvir não só os professores do município supramencionado, mas também os

conflitos e a contestação existente. A autora conseguiu perceber que os processos de disputas, presentes na BNCC, conectam os atores locais, que se relacionam com os atores de decisão do cenário nacional que, por sua vez, estão ligados à rede global que produz um sentido hegemônico na condução dos sistemas de educação.

Dimitrovicht (2019) analisou as relações da BNCC da Educação Infantil com a política de formação continuada para professores em Londrina, Paraná, assim como também, suas implicações ideológicas, sociais e culturais. A autora levou em consideração que os sistemas de ensino municipais são os responsáveis por esta etapa e, portanto, pela forma como serão desenvolvidas as políticas públicas nacionais. O objetivo principal da pesquisa, segundo a autora foi o de realizar uma análise crítica sobre as políticas curriculares para a Educação Infantil entre os anos 2015 e 2018.

Almeida (2019) trouxe uma investigação focalizada na compreensão do que se tem produzido sobre o currículo da Educação Infantil, em tempos de modernidade líquida. Baseado no caminho metodológico dos Estudos Culturais, a autora observa que “[...] o currículo passou por reflexos das demandas sociais de cada época desde concepções assistencialistas, de escolarização, às propostas de práticas de experiências entre o binômio do cuidar e o educar.” (ALMEIDA, 2019, p. 6). A autora considera válido destacar a possibilidade de um currículo que supere os moldes do Ensino Fundamental e focalize a criança como sujeito histórico da infância e não como realizadora de tarefas de um aluno em miniatura, sugerindo a integração curricular baseada na triangulação fluída que abrange o cuidar, o educar e o brincar.

Oliveira (2019) trouxe análises das políticas curriculares para a educação infantil com destaque para a BNCC no período de 2015-2017, dando ênfase aos princípios de competências, habilidades e avaliação. Para tanto, a autora utilizou a pesquisa qualitativa por meio de uma análise documental, apoiada em fontes que tratam sobre o tema. Realizou uma análise dos pressupostos históricos e de políticas curriculares da educação infantil no Brasil junto ao papel do Estado a partir dos anos de 1990 a 2017. Posteriormente analisou a relação da influência do Banco Mundial nos documentos oficiais referentes às políticas curriculares que apontam para uma BNCC para a Educação Infantil. E por último, relacionou as categorias “competências”, “habilidades” e “avaliação”, presentes na BNCC, com as recomendações do Banco Mundial. A autora concluiu a pesquisa, indicando que há evidências de que: “[...] as políticas curriculares para essa etapa educacional estão

notadamente em movimento sob os imperativos e interesses do mercado.” (OLIVEIRA, 2019, p. 180).

A produção científica analisada aponta, predominantemente, que a BNCC é uma política de cunho neoliberal que teve grandes tensões em seu processo de construção, com influência de organismos internacionais e de fundações privadas na consolidação de sua versão final, bem como na fase de implementação, e o seu foco educacional está em uma perspectiva curricular baseada em competências e habilidades, ancoradas num modelo tecnicista, com uma função padronizadora dos currículos da Educação Infantil.

O ano com maior produção científica foi 2019, com predominância em publicações de artigos. Há maior quantidade de dissertações do que teses, com base teórico metodológica histórico-crítica e com abordagens qualitativas, bem como há maior número de trabalhos baseados em análises documentais ou bibliográficas. Poucas produções se propuseram a desenvolver estudos de caso, talvez por ser uma política recente e em implantação.

Os estudos sobre a implantação da BNCC e as construções/reconstruções dos Currículos a partir dela ainda não foram localizados em razão do processo recente de desenvolvimento dos currículos por parte dos sistemas estaduais e municipais.

Seguem informações sobre a metodologia desta pesquisa.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste estudo buscando-se analisar o elemento singular – a autonomia do sistema de ensino de Andradina e o processo de formação de professores para a implantação da BNCC – foram analisados à luz do universal – a base material e seus condicionantes sociais, políticos e econômicos. Partiu-se do pressuposto de que a realidade ampla e contraditória requer uma profunda análise e investigação, pois como define Marx:

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado (MARX, 2011, p.89).

Para se entender as reformas curriculares para a educação infantil, por meio da BNCC, partiu-se do princípio da materialidade existente na sociedade, isto é, as circunstâncias da vida material determinam as relações sociais e a consciência do homem. O referencial teórico-metodológico articulou o objeto de análise dialeticamente às determinações políticas, sociais, econômicas e históricas e não somente a proposições e aos aspectos isolados das questões que envolveram as políticas curriculares para a educação infantil.

Por meio desta investigação intentou-se desvelar as contradições presentes nos processos de elaboração e de implantação da BNCC, que expressam interesses de forças sociais em conflito, bem como as mediações ocorridas nos processos de elaboração e de implementação da BNCC que abrangeram organizações privadas, organizações públicas como CONSED e UNDIME, operadores em nível municipal, estadual e federal que trabalharam em cooperação para a implementação dessa política educacional, bem como as influências externas presentes no âmbito global.

Para Marx apenas uma coisa é importante:

[...] descobrir a lei dos fenômenos com cuja investigação ele se ocupa. E importa-lhe não só a lei que os rege, uma vez que tenham adquirido uma forma acabada e se encontrem numa inter-relação que se pode observar num período determinado. (MARX, 2011, p. 126).

Nesta investigação, buscou-se identificar algumas dessas múltiplas relações para entender o objeto estudado, considerando-se as políticas educacionais como processo e ao mesmo tempo como produto da luta de classes.

Este processo de articulação das múltiplas dimensões do fenômeno com a totalidade mais ampla, requereu ainda uma ordenação lógica e coerente do que se captou da realidade estudada de modo que não se negligenciou o caráter histórico do objeto de conhecimento (CURY, 1986).

Adotou-se a abordagem qualitativa, caracterizada por Bogdan e Biklen, da seguinte forma:

Utilizamos a expressão investigação como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação partilhadas determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 16).

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Segundo os autores, os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado. A interlocução com os participantes da pesquisa objetivou perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 48).

Os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico.

Tratou-se de um estudo de caso, pois foi tomada uma situação particular –o desenvolvimento da BNCC, num nível específico – a Educação Básica, e em uma etapa específica – a Educação Infantil e em um único sistema de ensino – o sistema municipal de Andradina, SP.

O estudo de caso como tipo de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações. Os estudos de caso mais comuns são os que têm o foco em uma unidade – um indivíduo (caso único e singular) ou múltiplo, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos, várias organizações, por exemplo (LÜDKE; ANDRÉ, 2005).

A cidade de Andradina, lócus da pesquisa, possui 55.334 mil habitantes, de acordo com o último Censo (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020) e população estimada para 2019, de 57.157 habitantes. Funciona como polo comercial das cidades vizinhas por comportar estabelecimentos de grande porte e centraliza prédios do poder público como: Fórum/ Comarca, Cartório eleitoral, Diretoria de Ensino, entre outros.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Andradina (ANDRADINA, 2019), o sistema de ensino comporta 31 unidades escolares, vinculadas a 7 Polos de Ensino, entre Escolas de Ensino Fundamental, Pré-escolas e Centro de Educação Infantil, todos subordinados à Secretaria Municipal de Educação de Andradina (SME), somando 4.970 alunos matriculados. A distribuição das escolas via polo (expressão que denomina a maior escola de Ensino Fundamental da área), é feita por bairros e centro da cidade, com algumas pré-escolas situadas no meio de praças públicas. Na Educação Infantil-Pré-Escola (4 e 5 anos), Andradina conta com 09 Escolas Municipais, vinculadas aos polos de ensino (tabela 2).

**Tabela 2** – Polos, Escolas Municipais de Ensino Infantil- Pré-escola, número de educadores e crianças

<b>POLOS</b>	<b>ESCOLAS</b>	<b>Número de educadores infantis</b>	<b>Número de Crianças</b>
Polo Anna Maria	EMEI - Eulália Matos de Oliveira Rua: José Bonifácio, 1016	09	184
Polo - Humberto Passarelli	EMEI - Clara Gozzo R: Guiomar Soares Andrade nº635 CEP:	05	151

	16903-000		
Polo - Leonor Salomão	EMEI - Leonor Salomão Avenida Bandeirante nº 3025 Cep: 16902-04	07	161
Polo - Ondina H. de Castilho	EMEI - Homero Brembatti Calvoso Avenida Rio Grande do Sul (Jardim das Águas)	06	128
Polo - Josepha de Jesus Carreira	EMEI - Josepha de Jesus Carreira Carreira R: Santa Catarina nº 444 Cep: 16 000-470	04	86
	EMEI – Olavo de Jesus Carreira R: Monsenhor Vitor Assuit	05	106
Polo - Maria Vera Quenta Tamai	EMEI - Maria Vera Quental Tamai R: São Mário nº 12	07	121
Polo - Zoraide De Carvalho Oliveira	EMEI - Maria Elizabeth Venturolli Pinese Praça João Leite Vila: Mineira	05	139
	EMEI - Fernanda Lustoza Praça: José Yarid	06	114

**Fonte:** Andradina (2019)

Nota: Tabela elaborada pela autora

Para a realização da pesquisa foi solicitada e obtida autorização junto à Secretaria Municipal de Educação de Andradina (ANEXO A), bem como encaminhado à Plataforma Brasil o projeto de pesquisa para aprovação do Comitê de ética da UFMS <sup>19</sup>. Os participantes da pesquisa foram contatados, esclarecidos sobre a organização do estudo e os termos de sua participação e os que aderiram assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

Os participantes da pesquisa foram organizados em dois grupos: os coordenadores da educação infantil e os educadores infantis da rede municipal de ensino de Andradina, SP, portanto, todos maiores de 18 anos, pois não há profissionais da educação menores de idade contratados ou efetivos na rede municipal de Andradina, SP. Como não foi possível abarcar todos os professores dessa rede, foram indicados a seguir os critérios para a inclusão dos participantes:

- a) ser professor da rede municipal, no nível educação infantil pré-escolar: etapa 4 a 5 anos;
- b) ter escolaridade mínima em nível superior;
- c) ter participado de processos de formação continuada sobre a BNCC e o currículo paulista.

E os seguintes critérios de exclusão:

---

<sup>19</sup> O Comitê aprovou o projeto em 20/10/2020, que consta sob o CAE 36621320.2.0000.0021

- a) ser professor da rede, mas estar em afastamento/ licença médica ou maternidade;
- b) deixar de participar das ações previstas para a pesquisa de forma completa;
- c) não ter participado de atividades de formação continuada relativas à BNCC, ao Currículo Paulista.

A técnica de grupo focal foi desenvolvida conforme orientações de Berenger, Elliot e Parreira (2012), observando-se o mínimo de 3 coordenadores e 3 educadores infantis, por grupo focal. Para garantir sigilo de informações os coordenadores foram assim codificados: PC1, PC2 e PC3. E as educadoras infantis, assim codificadas: E1, E2, E3. Os participantes corresponderam a 50% dos coordenadores pedagógicos e a 2,6% dos educadores infantis que atuam na rede municipal de Andradina, SP.

Salienta-se que, apesar de inúmeras tentativas em ampliar o grupo de participantes, especialmente dos educadores infantis, por meio de contatos e sensibilizações, alguns não retornaram e muitos justificaram a impossibilidade de participar em razão do acúmulo de atividades do ensino remoto e pelos desdobramentos trazidos pela pandemia da Covid 19. A demora nos retornos e a tentativa de ampliar o número de participantes trouxe atraso para a coleta em campo e para o desenvolvimento da pesquisa, o que inviabilizou novas tentativas de adesão.

O grupo focal (GF) é um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum. A partir da interação grupal, promove-se uma ampla problematização sobre um tema ou foco específico, na qual a interação configura-se como parte integrante do método. No processo, os encontros grupais possibilitam aos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um determinado fenômeno social (GASKELL; BAUER, 2000).

Morgan (1996, p. 130 apud BERENGER; ELLIOT; PARREIRA, 2012, p. 230) define o grupo focal “[...] como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio da interação grupal, em um tópico determinado pelo pesquisador”.

Berenger, Elliot e Parreira (2012, p. 229) citando Caplan (1990) esclarecem que a necessidade de avaliar projetos, programas, fenômenos e identificar problemas encontra resposta na utilização do grupo focal, estratégia utilizada desde os anos 1940 para a coleta de informações. Os autores descrevem detalhadamente

os passos a serem desenvolvidos para essa técnica de coleta que requer os seguintes elementos:

- a) Conjunto de pessoas, que são a fonte de informações;
- b) Debate, modalidade para produzir informação;
- c) Condução do debate, incluindo a estratégia para obter informação;
- d) Tempo e espaço, quando e onde são coletadas as informações. (BERENGER; ELLIOT; PARREIRA, 2012, p. 236).

Em face à situação específica da Pandemia da Covid 19, houve muita dificuldade em obter adesão e retorno dos educadores infantis contatados, por este motivo, serão feitas novas tentativas a partir do mês de fevereiro de 2021, para a realização de grupos focais com esse segmento.

No estudo em pauta, o grupo focal será constituído por educadores infantis participantes da pesquisa, que aderiram ao convite para a participação do grupo focal, com limite mínimo de 3 professores e máximo de 7 professores, observando-se as orientações de Gaskell (2003, p. 71).

No caso do grupo focal desenvolvido com as coordenadoras pedagógicas, o debate foi mediado pela pesquisadora, que conduziu as sessões do GF, com uso de roteiro semiestruturado (Apêndice B). Em razão da Pandemia da COVID 19, o GF foi realizado por meio do *Google Meet*, não acarretando aos profissionais participantes da pesquisa nenhum tipo de deslocamento ou ônus, a não ser o uso da internet, mas foi indicado aos participantes que este custo poderia ser ressarcido pela pesquisadora.

Após a transcrição do material, foi desenvolvida a Análise de Conteúdo (AC), segundo as orientações de Laurence Bardin. A autora explica que a análise de conteúdo é:

[...]um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2016, p.42).

Bardin (2016) observa que a técnica de AC é composta por três grandes etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação. A autora descreve a primeira etapa como a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, hipóteses,

objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda etapa os dados são codificados a partir das unidades de registro. Na última etapa se faz a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns. Portanto, a codificação e a categorização fazem parte da AC.

Neste estudo, a Análise de Conteúdo foi utilizada tanto para analisar os resultados do Grupo Focal, quanto para os documentos apresentados na análise documental, observando-se as seguintes etapas:

a) **Pré-análise:** Na parte documental foi feita a leitura de cada um dos documentos nas esferas federal, estadual e municipal, buscando-se identificar semelhanças e rupturas. Nos textos foram identificadas as partes específicas relativas à educação e destacados aspectos relevantes, tanto quanto à estrutura textual, quanto aos conteúdos colocados.

Na parte do Grupo focal, após a transcrição do Grupo focal com as coordenadoras pedagógicas, foi feita uma leitura flutuante das transcrições e documentos e um paralelo com as ideias iniciais sobre o objeto da pesquisa. Foi feito levantamento acerca das falas da transcrição nas quais há menções sobre aspectos do objeto pesquisado e descarte de falas sobre outras temáticas que surgiram. Com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema que melhor orientasse a análise, também foram destacadas as palavras-chaves da temática na transcrição.

b) **Exploração do material:** Nesta fase foram feitas a codificação e decomposição do material. Inicialmente foi feito um destaque das unidades de registro (palavras e frases), previamente nomeadas para tal, de acordo com cada resposta obtida. Em seguida foram identificadas as unidades de contexto, tanto dos documentos, quanto da transcrição do Grupo Focal.

c) **Tratamento dos resultados obtidos e interpretação:** Foram feitos agrupamentos por pertinências de acordo com as falas das participantes, buscando-se inferências de acordo com o quadro teórico definido para a pesquisa.

A ação final da pesquisa de campo, será o registro das informações por meio de artigo científico, além da escrita da Dissertação.

## 5 A BNCC, O CURRÍCULO PAULISTA E AS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS, DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS

Este item tem como objetivo apresentar a análise dos documentos da BNCC, do Currículo Paulista e das Diretrizes Pedagógicas Municipais, detalhando as estruturas, concepção de currículo, formas de tratamento da Educação Infantil e a forma de organização curricular. Para tanto segue a descrição da versão oficial homologada da BNCC, do Currículo Paulista e a versão atual das Diretrizes Municipais.

### 5.1 Base Nacional Comum Curricular: BNCC

Segundo o documento a “Educação é a Base” (BRASIL, 2017), a BNCC deve **nortear**, ou seja, servir de referência para a formulação dos currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Indica-se explicitamente que a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e intenta contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade (BRASIL, 2017).

Numa pretensa promessa de equidade, a BNCC explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e propõe uma “[...] igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas”. (BRASIL, 2017, p. 15). Destina aos sistemas e redes de ensino e as instituições um planejamento com um foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes, destacando as desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Para a construção dos currículos locais, o documento menciona levar em consideração a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições

escolares, como também o contexto e as características dos alunos e enfatizam o envolvimento e participação das famílias e da comunidade. Além da obrigação de reorganizar os currículos, o documento delega a responsabilidade da implementação da BNCC para os entes federados:

Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades. Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados (BRASIL, 2017, p. 15).

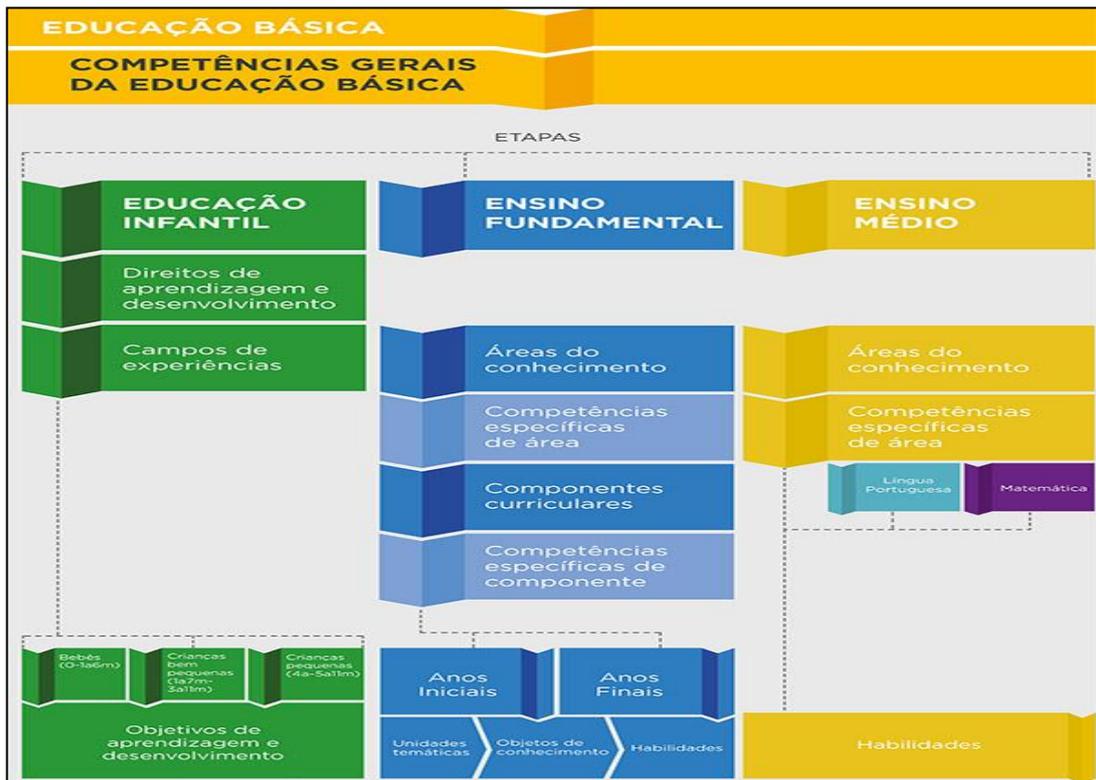
No texto da BNCC indica-se que ela está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. Também se esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens.

A organização geral é:

- a) **Textos introdutórios** (geral, por etapa e por área);
- b) **Competências gerais** que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica;
- c) **Competências específicas** de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares;
- d) **Direitos de Aprendizagem** ou **Habilidades** relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica — da Educação Infantil ao Ensino Médio.

A Figura 3 representa essa estrutura.

**Figura 3 – Estrutura da terceira versão da BNCC**



Fonte: Brasil (2017)

A BNCC estabelece dez (10) competências gerais, como já detalhadas neste trabalho. Essas competências devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de todos os anos da Educação Básica e, por isso, permeiam cada um dos componentes curriculares, das habilidades e das aprendizagens essenciais especificados no documento da BNCC. As competências são justificadas pela necessidade de ajustar ainda mais o currículo escolar aos indicadores cobrados nas avaliações em larga escala como o PISA e a Prova Brasil. Nessa direção, o documento introdutório da BNCC explicita a necessidade da organização curricular por competências, pois estas também são referências adotadas:

[...] 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 Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 13).

Importante destacar a força de lei, enfatizada no documento introdutório, que traz a previsão de monitoramento da implementação por parte dos entes federados, além de apoio técnico e financeiro para os municípios:

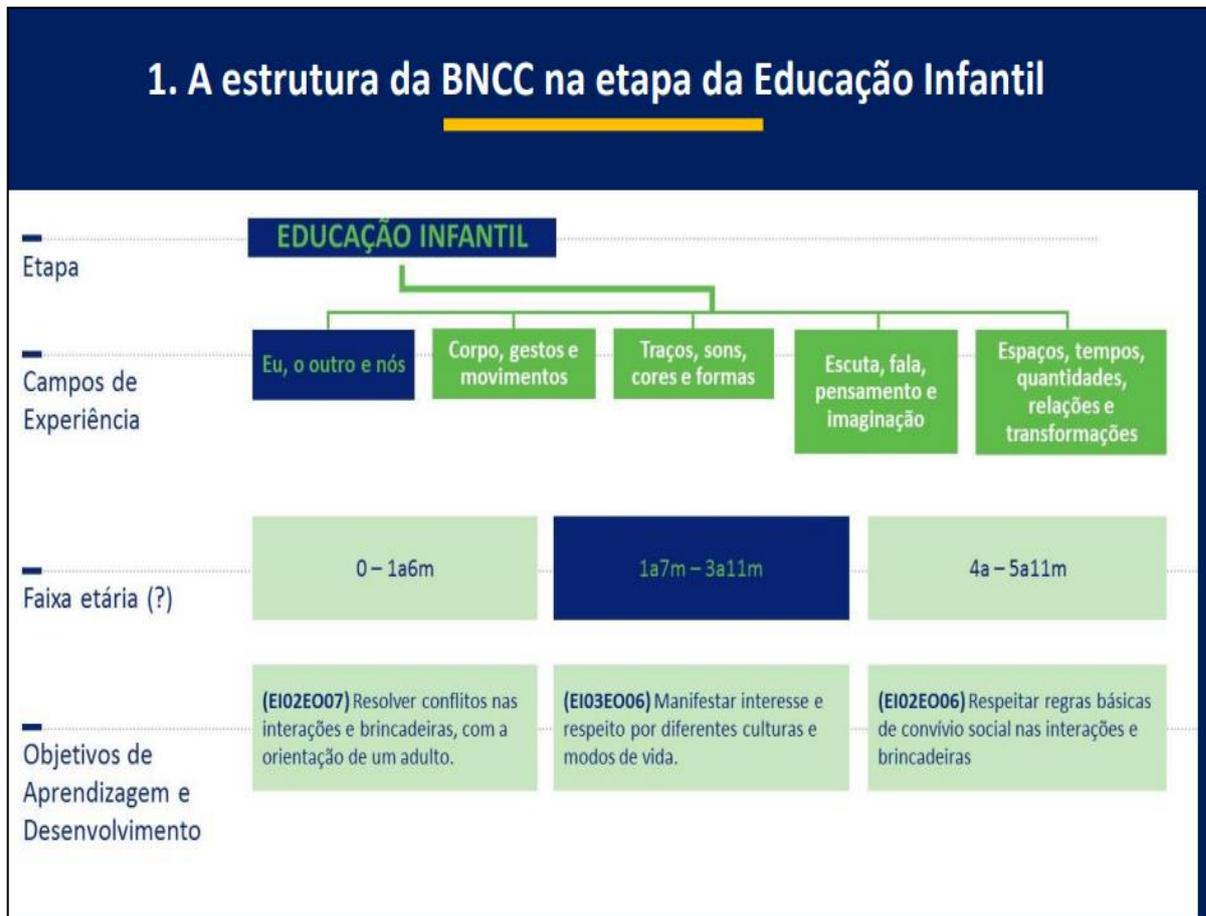
Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime. Em um país com a dimensão e a desigualdade do Brasil, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. Essa função deverá ser exercida pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, respeitada a autonomia dos entes federados. A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso [...] (BRASIL, 2017, p. 23).

Para a Educação Infantil, a BNCC segue os eixos estruturantes “interações e brincadeiras”, como preconizado nas DCNEIs. Está estruturada em forma de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e os objetivos de aprendizagem, separado com a divisão por faixa etária denominada por: bebês, crianças bem-pequenas e crianças pequenas. Os direitos e os campos de experiência são assim organizados:

- Seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se;
- Campos de experiências: O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimento;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2017, p. 34 -38).

Cada campo de experiência possui suas respectivas descrições (indicação de metodologias e formas de trabalho). Para o arranjo curricular esses campos de experiências comportam os objetivos de aprendizagem com códigos alfanuméricos, divididos por grupos ou faixa etária: a) bebês: zero a 1 ano e 6 meses; b) crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e c) crianças pequenas: 3 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses. Abaixo a Figura 5 demonstra essa divisão, de acordo com o guia de implementação da BNCC:

**Figura 4 - Estrutura da BNCC da Educação Infantil**

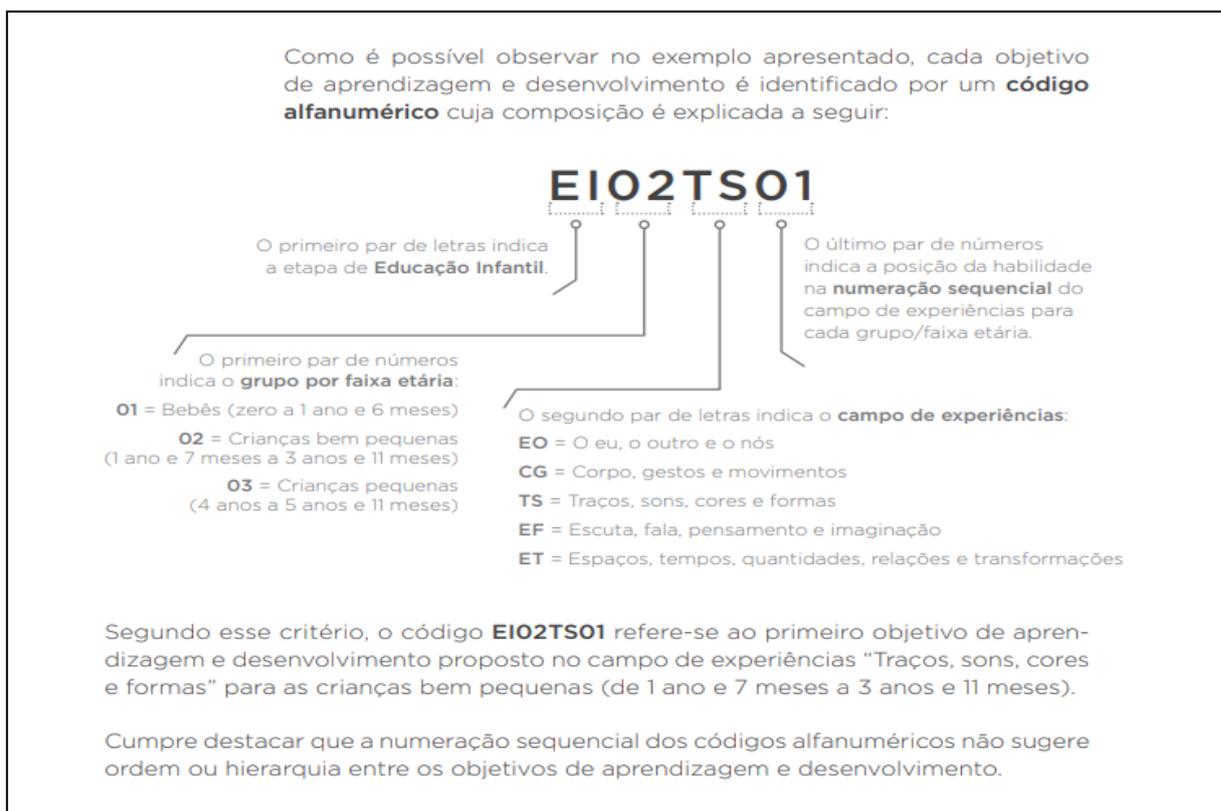


**Fonte:** Brasil (2018).

A BNCC para a EI não traz um conceito de infância em sua introdução, cita brevemente o conceito de criança como sujeito de direitos, a mesma definição presente nas DCNEIs. Com o organizador curricular de campos de experiência, o foco do processo de ensino está na criança e seu protagonismo, como visto no RCNEI. Estrutura contextos de aprendizagem orientados por um projeto pedagógico articulado às competências das crianças e às significações por elas construídas utilizando diferentes linguagens. Propõe ao professor uma intencionalidade pedagógica, isto é, oportunizar experiências e “[...] organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (BRASIL, 2017, p.39).

Para indicar as habilidades/objetivos dentro de cada etapa de ensino, a BNCC traz os códigos alfanuméricos. A Figura 5 apresenta um exemplo e as explicações do que significa cada par de “números” e “letras”:

**Figura 5 - Códigos alfanuméricos na BNCC**



**Fonte** BRASIL (2017, p. 30).

No documento oficial não há uma explicação explícita sobre os códigos alfanuméricos que indicam os objetivos para a EI e as habilidades para o Ensino Fundamental e Médio. Porém, no mesmo site da BNCC/MEC, no material complementar de apoio às Secretarias de Educação na construção/reelaboração de seus respectivos currículos, sugere-se que usem sempre os mesmos códigos da BNCC.

Outras justificativas para o uso dos mesmos códigos da BNCC para elaboração do Currículo:

A organização de códigos nos currículos dos estados é importante porque:

- No organizador curricular (quadro), sugere-se indicar a correspondência das habilidades contextualizadas com os códigos originais da BNCC, para facilitar o trabalho posterior com recursos pedagógicos e

formações, bem como materiais didáticos disponibilizados em nível nacional.

- Os livros do PNLD e outros materiais didáticos oferecidos em nível nacional estarão organizados utilizando os códigos da BNCC.
- É interessante que os códigos utilizados nos currículos dialoguem com os códigos da BNCC, para facilitar que o professor acesse materiais relevantes às habilidades do currículo local que são disponibilizados em nível nacional.
- O professor terá como principal referência o seu currículo local, construído a partir da BNCC.
- O diálogo entre redatores de currículo e a relação entre os documentos curriculares de diferentes localidades fica facilitado.
- Outras plataformas e sistemas podem usufruir de um padrão para representar as habilidades e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p.18)

Percebe-se uma ênfase nos códigos alfanuméricos para que as redes se apropriem, decorem e utilizem com os professores, essa é a previsão das formações, muitas delas já com materiais prontos para o engajamento, a disseminação e a previsão nos planos de ensino.

No âmbito acadêmico, Macedo (2014; 2015; 2017), Saviani (2016), Freitas (20

16), Santos e Selles (2016), entre outros, sinalizam, desde a primeira versão da BNCC, que os códigos também servirão de indicadores para a avaliação externa em larga escala, como meio de padronização e controle.

## **5.2 CURRÍCULO PAULISTA**

Segundo a deliberação CEE/SP nº 169/2019, as discussões visando a elaboração do Currículo Paulista tiveram início em 2018, com a efetivação do Regime de Colaboração realizado entre o MEC, o CONSED, a UNDIME, o FNCEE e a UNCME, por meio do Programa de Apoio à Implantação da BNCC (ProBNCC), instituído pela Portaria MEC Nº 331.

Redatores representantes da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC-SP) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP) participaram diretamente do processo de elaboração do Currículo Paulista.

O Currículo Paulista reitera as competências gerais da BNCC e traz em sua apresentação um panorama de participações/contribuições das consultas públicas feitas ao longo de sua construção. Segundo o documento, a primeira versão, resultante da leitura analítica das proposições da BNCC e do cotejamento dessas propostas com documentos curriculares das diferentes Redes Municipais, da Rede

Privada e da Rede Estadual, foi disponibilizada para Consulta Pública, com base em formulário online, no período de 12/09 a 05/10/2018.

Coordenada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e UNDIME, através da organização de polos regionais, com representação das redes públicas e privadas de educação, foram desenvolvidos Seminários em várias regiões para apresentação da versão zero (0). O município de Andradina sediou, como polo regional representativo das cidades de Castilho, Murutinga do Sul, Nova Independência, Pereira Barreto, Guaraçai e Ilha Solteira, os seminários regionais, no final do ano de 2018, com apresentações da versão zero(0) do Currículo Paulista e a contextualização da BNCC, que foi orientada ser a **Base** (grifo nosso) para a consolidação do Currículo. Para subsidiar os trabalhos e a produção do relatório de contribuições as equipes recebiam “capacitações/palestras” da UNDIME e repassavam para os polos (Anexo 1). O Seminário foi organizado em forma de oficinas para responderem questões prontas, com representação de professores e coordenadores dos municípios acima citados. Ao final de cada encontro o coordenador do seminário produzia um consolidado das respostas para serem devolvidas aos organizadores dos polos. Dentre algumas perguntas desse relatório destacam-se:

\_A concepção de Educação Integral apresentada no texto está adequada para o Currículo Paulista?

\_Descreva, em linhas gerais, o que se espera de uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência específica do componente?

\_Indique a competência. As progressões das habilidades, ao longo dos anos está assegurada ao longo do organizador?

Este questionário direcionava perguntas para as competências gerais, destacando as socioemocionais como mote de educação integral, que não pode ser confundida com a escola em tempo integral, para a formação de cidadãos físico-emocionalmente preparados para o mercado de trabalho.

Quanto à aceitação das contribuições enviadas pelas redes o documento ressalta: “Foram incorporadas as sugestões consideradas pertinentes à natureza de um documento curricular e afinadas com as definições pedagógicas da BNCC, resultando na segunda versão do Currículo Paulista.” (SÃO PAULO, 2019, p. 24).

O Currículo Paulista considera a Educação Integral como a base da formação dos estudantes do Estado. Afirma o compromisso com o desenvolvimento

dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade, como a BNCC. Segundo o documento “[...]essas competências gerais contemplam integradamente conceitos, procedimentos, atitudes e valores, enfatizando a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais”. (SÃO PAULO, 2019, p. 31).

O Currículo Paulista está organizado em doze itens:

- a) Breve histórico de como aconteceu a construção colaborativa do currículo.
- b) Apresentação /Introdução/ Os fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista/ Competências Gerais da BNCC, reiteradas pelo Currículo Paulista
- c) A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL/ Identidade e Finalidade da Educação Infantil/ Aspectos Pedagógicos/ Organizador Curricular / Intencionalidade educativa
- d) A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL/ Área de linguagens/ Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental/
- e) Língua Portuguesa/ Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental/ A organização do documento
- f) Arte/ Fundamentos para o ensino de Arte no Ensino Fundamental/ Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental
- g) Educação Física /Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental/ As Etapas da Educação Básica.
- h) Língua Inglesa/ Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental.
- i) Área de Matemática / Competências Específicas de Matemática para o Ensino Fundamental.
- j) Área de Ciências da Natureza / Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental /CIÊNCIAS.
- k) Área de Ciências Humanas/ Competências Específicas de Ciências /Humanas para o Ensino Fundamental/ GEOGRAFIA/ Competências Específicas de Geografia para Ensino Fundamental/ HISTÓRIA / Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental.
- i) Área de Ensino Religioso / Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental.

Para a Educação Infantil, o documento traça um percurso histórico de avanços e conquistas da Educação Infantil brasileira, descrevendo as legislações e organizadores curriculares anteriores (LDB n.º 9.394/1996, DCNEIs, CF/1988), destaca os movimentos pró-creches em São Paulo, na década de 1980, influenciados pela luta das mulheres, que apresentavam várias reivindicações aos poderes públicos, até a homologação da BNCC, como marcador histórico e importante para essa etapa. Traz como premissas também o binômio educar e cuidar, as interações e brincadeiras e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, contempladas na BNCC. Sobre a concepção de infância o documento cita: “A infância não se refere apenas a um tempo cronológico, a uma etapa de desenvolvimento, mas, também, a um lugar social e simbólico construído nas diferentes culturas”, e acerca da concepção de criança ratifica-se a visão das DCNEI como sujeito histórico e de direitos que, nas interações e brincadeiras constitui sua identidade pessoal e coletiva. (SÃO PAULO, 2019, p. 52).

O documento traz um subitem que detalha o papel do professor de Educação Infantil:

Os professores da Educação Infantil devem priorizar o protagonismo da criança. Para tanto, precisam praticar a escuta ativa e a mediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento, fazendo com que as ações do cotidiano e do imaginário (faz de conta) se abram, intencionalmente, como um mapa de possibilidades educacionais, criando oportunidades, situações, propondo experiências que ampliem os horizontes culturais, artísticos, científicos e tecnológicos das crianças. (SÃO PAULO, 2019, p.54).

O professor tem um papel de exímio observador das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, deve planejar vivências organizando os tempos, espaços e materiais adequados à cada proposta para ampliar as experiências a partir dos interesses e das necessidades das crianças, que é protagonista do processo.

A concepção de currículo para EI também reitera a visão das DCNEIs, quando afirma que o currículo da Educação Infantil é concebido 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, científico e tecnológico” e que a instituição de Educação Infantil tem a função de promover de experiências lúdicas e significativas, que de fato permitam às crianças

compreenderem e afetarem o mundo no qual estão inseridas. (SÃO PAULO, 2019, p.58).

A organização por grupos e faixas-etárias proposto é exatamente a mesma usada na BNCC: a) Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); b) Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); c) Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Sinaliza, porém, que as redes de ensino podem organizar de outra forma, caso julguem necessário desde que “[...]sejam garantidos todos os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento salvaguardados nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, presentes nos Campos de Experiências”. (SÃO PAULO, 2019, p.63).

### 5.2.1 Organizador Curricular - Intencionalidade educativa direitos de aprendizagem e desenvolvimento e Campos de experiências.

Na Educação Infantil, a aprendizagem e o desenvolvimento têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Esses eixos garantem os **direitos** de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O arranjo curricular do Currículo Paulista está alinhado à BNCC e propõe um organizador por meio de cinco Campos de Experiências, nos quais são contextualizados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (códigos alfanuméricos idênticos ao da BNCC) separados por faixa-etária. No Quadro 4 apresenta-se um exemplo desse organizador curricular.

**Quadro 4** – Quadro do Organizador Curricular da Educação Infantil

O EU, O OUTRO E O NÓS		
Bebês ( Zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças Bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras e nos adultos ao participar das interações e brincadeiras.	(EI02EO01) Demonstrar e valorizar atitudes de cuidado, cooperação e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de agir e pensar.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas interações e brincadeiras das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios, identificando cada vez mais suas possibilidades de modo a agir para ampliá-las.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações

Somam-se cem (100) objetivos determinados para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, pulverizados dentro dos cinco (5) campos de experiências, como esmiuçados a seguir:

- **O Eu, o outro e o nós:** as propostas que envolvem este campo privilegiam as experiências de interação, para que se construa e se amplie a percepção de si, do outro e do grupo, por meio das relações que se estabelece com seus pares e adultos, de forma a descobrir seu modo de ser, estar e agir no mundo e aprender, reconhecer e respeitar as identidades dos outros.
- **Corpo, gestos e movimentos:** As experiências com o corpo, gestos e movimentos devem promover a validação da linguagem corporal dos bebês e das crianças e potencializar suas formas de expressão, aprimorando a percepção do próprio corpo e ampliando o conhecimento de si e do mundo.
- **Traços, sons, cores e formas:** os saberes e conhecimentos trazidos nesse campo potencializam a criatividade, o senso estético, o senso crítico e a autoria das crianças ao construir, criarem e desenharem usando diferentes materiais plásticos e/ou gráficos, bem como desenvolvem a expressividade e a sensibilidade ao vivenciarem diferentes sons, ritmos, músicas e demais movimentos artísticos próprios da sua e de outras culturas.
- **Escuta, fala, pensamento e imaginação:** as experiências nesse campo respondem aos interesses das crianças com relação a forma verbal e gráfica de comunicação como meios de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. Propõem a inserção de vivências relacionadas aos contextos sociais e culturais de letramento (conversas, escuta de histórias lidas ou contadas, manuseio de livros e outros suportes de escrita, produção de textos orais e/ou escritos com apoio, escrita espontânea etc.).
- **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** os saberes e conhecimentos que envolvem esse campo atendem a curiosidade dos bebês e das crianças em descobrir o sentido do mundo e das coisas, por meio de propostas com as quais possam testar, experimentar, levantar hipóteses, estimar, contar, medir, comparar, constatar, deslocar, dentre outros (SÃO PAULO, 2019, p.50).

Conforme as orientações recebidas pelas redes “A BNCC serviu como insumo para a elaboração do Currículo Paulista, assim como o Currículo Paulista serve de insumo para as diretrizes e orientações pedagógicas da rede” (Pauta do encontro formativo (Anexo B). Isso explica o porquê de a organização curricular seguir a mesma da BNCC, o que diferencia é a introdução, que mostra o processo histórico do Estado de São Paulo, as questões relativas à Educação Integral e a promoção de metodologias ativas, o que demonstra a falta de autonomia real dos sistemas de ensino.

### **5.3 As Diretrizes Curriculares Municipais de Andradina/SP (DCMAs/SP)**

A Resolução da Secretaria Municipal de Educação- SME n.º 195, de 31 de janeiro de 2020, estabelece diretrizes para a organização curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e suas modalidades nas Escolas Municipais de

Andradina, para o ano de 2020. O artigo 1.º das DCMAs/SP, determina que a organização curricular deve ser pautada nos fundamentos pedagógicos e concepções do Currículo Paulista, reafirmando o compromisso com a educação integral e as dimensões socioemocionais. No artigo 2.º indica-se que o ensino deverá ser pautado nas competências gerais da BNCC. No artigo 3.º coloca-se que os Projetos Políticos Pedagógicos devem ser voltados para o desenvolvimento das competências gerais e habilidades da BNCC e elenca as dez competências e suas respectivas descrições. O Quadro 5 demonstra que no âmbito das competências gerais da educação, o documento traz a cópia idêntica das competências da BNCC:

**Quadro 5** - As 10 competências da BNCC e as 10 Competências das Diretrizes Municipais

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE ANDRADINA/SP
<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico – cultural.</p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe</p>	<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e</p>

<p>possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos.</p> <p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	<p>experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>
--	--

**Fontes:** Brasil (2017, p. 19); Andradina (2020, p. 02).

Como as DCMAs/SP preconizam que a Educação Infantil deve estar em consonância com a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a BNCC e o Currículo Paulista, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são interações e brincadeiras e o organizador curricular segue a mesma estrutura de assegurar os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se dentro dos Campos de Experiência, já definidos na BNCC:

- I- O eu, o outro e o nós;
- II- Corpo, gestos e movimentos;
- III- Traços, sons, cores e formas;
- IV- Oralidade e Escrita;
- V- Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Nas Escolas Municipais de Educação Básica Integral- EMEBIs, além das áreas de conhecimento para o ensino fundamental, as DCMAs/SP propõem que o

enriquecimento curricular será desenvolvido no contraturno das aulas regulares por meio de oficinas, que serão distribuídas em três eixos:

I – Eixo I: Atividades de Linguagem e Matemática a) Experiências Matemáticas; b) Khan Academy; c) Leitura e Produção de Texto; d) Arte e Cultura; e) Cultura Digital; f) Musicalização; g) Artes Plásticas.

II – Eixo II: Atividades Corporais a) Recreação; b) Iniciação Desportiva; c) Jogos de tabuleiro.

III- Eixo III: Formação Social e Pessoal a) Temas Transversais; b) Brincadeiras e Cantigas populares; c) Educação Financeira (Empreendedorismo) (São Paulo, RESOLUÇÃO Nº 195/ 2020, SME de Andradina).

As DCMA/SP, que foram reformuladas em janeiro de 2020, indicam em todo documento que seguem os princípios da BNCC e do Currículo Paulista, assim todas as estruturas e resoluções se voltam para os mesmos. Não foi indicada nenhuma particularidade da realidade escolar de Andradina. Também não traz base teórica diferente para orientar os processos de ensino e de aprendizagem, demonstrando a falta de autonomia da rede municipal.

#### **5.4 Perfil e percepção das participantes da pesquisa**

Neste subitem tem-se como objetivo apresentar o perfil das participantes da pesquisa e a análise dos grupos focais. O primeiro grupo foi realizado com as coordenadoras pedagógicas que atendem à educação infantil e o segundo grupo com as educadoras dos referidos centros do município de Andradina, SP. Houve adesão de três (3) coordenadoras pedagógicas, assim codificadas: PC1, PC2 e PC3 e adesão de três (3) educadoras infantis, assim codificadas: E1, E2, E3.

Como já descrito na Metodologia da Pesquisa, os grupos focais foram realizados mediante a utilização de Roteiro (Apêndice B), por meio da plataforma *Google Meet*.

##### **5.4.1 Perfil e as percepções das coordenadoras pedagógicas**

As coordenadoras infantis são do sexo feminino (100%), apresentam idade entre 35 a 45 anos, com média de 40 anos. Possuem experiência como professoras de Educação Infantil, na coordenação pedagógica e formação de professores, todas possuem nível superior e pós-graduação completos e atuam há mais de 15 anos na rede municipal de Andradina. De acordo com o Plano Nacional de Educação, esses dados estão compatíveis com a meta nacional com formação superior e com a área em que lecionam. As coordenadoras acompanham o processo educativo dentro das Unidades Educacionais e são responsáveis pela formação em serviço dos professores, que recebem orientações diretas da Secretaria de Educação, via encontros semanais para alinhamento do trabalho.

O grupo focal foi norteado por onze (11) questões, que foram baseadas no objetivo geral deste estudo, ou seja, o de analisar o desenvolvimento da BNCC nas escolas de Educação Infantil, da rede municipal de ensino, no Município de Andradina- SP, buscando entender as formas de apropriação na rede municipal de ensino e como está sendo realizada a formação continuada de educadores infantis para tanto. As respostas serão a seguir analisadas a partir das categorias que surgiram na discussão de cada questão.

Ao serem questionadas sobre o que entendem por Currículo e qual a importância dele (questão 1 e 1.2), as coordenadoras apresentaram concepções de “norteador” “direcionador do trabalho pedagógico” “caminho a ser seguido” apontando tanto a importância dele para balizar o trabalho pedagógico, quanto para se ter uma política pública a ser seguida pelas redes de ensino. Não houve explicações do que é o Currículo efetivamente, simplesmente trataram o termo como “algo a ser seguido”. Consideram a importância do Currículo como aporte de conteúdos, habilidades e objetivos para serem trabalhados.

Essas percepções indicam certa confusão sobre as políticas educacionais colocadas atualmente e corroboram com a perspectiva instrumental de currículo centrado nos objetivos, a partir do pensamento de Tyler, vinculado à “[...]formação de habilidades e de conceitos necessários para a produtividade social e econômica” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

No Quadro 6 são apresentadas as unidades de registro e os índices obtidos para a categoria “Currículo”, a partir das discussões sobre qual é a concepção de currículo das participantes.

**Quadro 6 –** Unidade de Registro e índices da Categoria Currículo

Participante coordenadora	Unidade de Registro/ Unidade Contexto		Índices
	Currículo	Importância do Currículo	
PC1	Norteador	Importante ter um currículo bem elaborado	Ele norteia todo o seu trabalho então ele é fundamental
PC2	Norte	Importância da(sic) gente ter um embasamento o norte teórico para poder atuar, na prática as crianças	Contém conteúdos, objetivos e habilidades que tem que ser trabalhadas
PC3	Norteador	Dá uma direção	Contém os objetivos daqui do nosso município

**Fonte:** Grupo focal

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Observa-se a ausência da concepção teórica de Currículo, quando não conseguem expressar uma definição clara do que é e sua importância para a escola. Tratam como ato normativo, obrigatório, estanque, distante da realidade cotidiana e feito por outrem.

Na resposta da PC3, reproduzida abaixo, fica explícita a ideia de um currículo universal, genérico, que “cabe em qualquer região”, o que indica, de um lado, a dificuldade em diferenciar a BNCC do Currículo e, de outro, a ausência de clareza das competências no âmbito dos sistemas de ensino.

PC3: Estava aqui pensando quando a PC1 falou que era isso que eu tava pensando que na verdade o currículo para mim dar esse Norte mesmo (sic)..... Me dá uma direção né..... por isso também que ele... ele.... ele vem com uma maneira de ser universal..... Mais ampla porque... porque ele não vem não é que nem o P3 (Projeto político Pedagógico) né .....não..... é que nem os objetivos daqui do nosso município ele tem uma maneira..... e ele pode caber em qualquer região né..... Qualquer estado eles (sic) ..... esse aqui é da nossa cidade né (sic).....quer dizer ele fez uma maneira integral ..... eu gostei dele.

Ao debaterem sobre o que entendem por BNCC e se participaram do seu movimento de elaboração, observa-se que conhecem o documento BNCC, pois tiveram muitas capacitações em serviço, assim muitas opiniões foram unânimes, uma concordando com a fala da outra. Afirmaram que a que a BNCC é importante, pois mostra um “alicerce, um norte” para ser seguido, demonstrando certa ausência de parâmetro curricular anterior. Ao indicar que tanto o currículo quanto a BNCC são elementos norteadores, também reafirmam a ausência de diferenciação desses dois documentos. Indicam que BNCC é boa por que promove a equidade em todo o país

com conteúdos mínimos e respeita as regionalidades, o que comprova a penetração do discurso oficial do Estado. Essa visão corrobora com a ótica de “governamentalidade”, baseada na: “[...]construção de um dispositivo normalizador que procura, no limite, subjetivar, conduzir e normalizar corpos e indivíduos.” (AGOSTINI, 2017, p. 90).

Consideram que as competências que a BNCC traz são essenciais para o professor trabalhar com seu aluno e, nesse sentido, apoiam a percepção neoliberal subjacente à pedagogia das competências, o que reforça a perspectiva de que as formações continuadas realizadas se dão em uma ótica de treinamento.

Afirmam ainda, que a BNCC também serve para o professor que está no início de carreira e precisa de um parâmetro para seguir, bem como que a BNCC é um documento completo, síntese de todos os anteriores e ficou mais fácil de seguir, já que oferece mais explicações de como tem que ser o trabalho pedagógico.

Segundo Santos e Diniz- Pereira (2016), os estudos no campo do currículo apontam para a impossibilidade, na prática, de implantação de uma base nacional comum, porque aquilo que for definido em nível nacional será reinterpretado/recontextualizado de acordo com as experiências e tradições de diferentes esferas: as secretarias estaduais e municipais de educação, a escola, o professor e o aluno. Assim, uma Base Nacional não é garantia de que os estudantes terão resguardados seus direitos a determinados conhecimentos, como argumenta o discurso oficial.

No Quadro 7 são expostas as unidades de registro e índices das Categoria “BNCC”.

**Quadro 7 – Unidade de Registro e índices da Categoria “BNCC”**

Participante coordenadora	Unidade de Registro/ Unidade Contexto		Índices
	BNCC	Participação na Construção	
PC1	Parâmetro	Sim	Conteúdos mínimos para ter equidade em todo o país
PC2	Base/ Norte	Sim	Documento normativo/Base a ser seguida
PC3	Norte	Sim	Ela traz as matrizes curriculares

**Fonte:** Grupo focal

Nota: Quadro elaborado pela autora

Nestas duas questões observa-se uma sintonia nos discursos, chega a ser repetitivo, pois as formações são recentes e muito precisas ao apresentar uma BNCC com a ideia de igualdade de oportunidades, que promove a equidade e

integralidade nas redes, que tem direitos, competências e habilidades que são imprescindíveis às redes de ensino. Com relação à participação na escrita da BNCC, as participantes indicaram que todas mandaram sugestões pelo site, mas não sabem dizer se elas foram validadas.

Importante também destacar a percepção que o MEC impõe às redes de que a BNCC tem força de lei, por isso “tem que ser seguida”, como se vê na fala da PC2:

Participamos sim.....não sei se valeu.... então a respeito aí da pergunta sobre a base O que é a base Nacional comum curricular né então é a própria sigla aqui ela já diz (sic).... Ela é a base Nacional aí da educação e..... ela é um é um documento a base Nacional comum curricular é um documento normativo né .....que abrange aí todo do país (sic)..... E aí ela vai dizendo alguns direitos né de aprendizagem aí são essenciais para educação (sic)..... E aí é separada por procedimentos né tem a e parte da Educação Infantil Ensino Fundamental e o ensino médio também então a gente entende aí..... esse documento também que vai dar um Norte aí para a nossa prática pedagógica para o nosso currículo para nossa atuação .....E aí é um documento que esse .....Como que eu posso dizer que a gente vai ter .....aí nós vamos seguir (sic)..... mas nós vamos adequar também a nossa a nossa realidade né nossa realidade de cada município.

As coordenadoras não conceituaram adequadamente a BNCC, demonstrando que as capacitações serviram de treinamento para apresentar a BNCC como política obrigatória, inovadora para a educação brasileira. Indicaram que a BNCC traz o currículo “em si” a ser seguido, inclusive utilizando a expressão “matrizes curriculares”. Vale destacar a fala da PC3, uma expressão completa de desconhecimento:

PC3: não todas as minhas amigas complementaram muito bem né..... E esse a gente fala para ele.....Base.... que a gente ia falar a mesma coisa porque a palavra é isso mesmo Base..... como se fosse a alicerce né o norte que eu vou fazer agora quando a gente abre ela que a gente vê os desejos a gente leva a gente leu os objetivos principalmente para quem está se formando para quem tá entrando para nós também né mas principalmente ela .....ela se parece muito só que ela não ela é uma novidade assim ela tá mais completa que ela foi um estudo e chegou na base porém que nem disse ela vem do currículo Paulista. Ela traz as **matrizes curriculares** né então eles foram (sic) .....eles foram pegando dentro um pouco do que já tinha estudando e fazendo uma coisa só e o nome foi perfeito neh? Base!!! Eu acho que esse medo nessa parte que a colega falou também que é legal que ela traz ela Traz essa parte tão Global E aí volto também no que eu falei que aí cada .....cada estado né vai saber com a nossa realidade que se enquadra todos (sic). Ele é tão único tão objetivo e que ele se enquadra todo..... todo o país mesmo... neh!

Observa-se na fala da PC3, a incongruência sobre os âmbitos de atuação, pois que toma a BNCC em uma perspectiva de orientação global, que enquadra todos os estados, mas ao mesmo tempo indica que cada estado vai saber a sua realidade. Ou seja, não diferencia BNCC de currículo, nem demonstra clareza acerca do papel dos sistemas de ensino.

Em relação às questões: “Você vê a BNCC como um Currículo? Tem diferença ou semelhança entre eles?”, as respostas aparentemente são incoerentes em relação às informações anteriores, pois que as participantes colocaram tanto o currículo como a BNCC como elementos norteadores da ação docente, já nesta nova indicação, as participantes são unânimes em afirmar que há diferenças entre BNCC e Currículo, como se observa no Quadro 8 em que são expostas as unidades de registro e índices da Categoria “BNCC e Currículo”:

**Quadro 8–** Unidade de Registro e índices da Categoria “BNCC e Currículo”

Participante/ coordenadora	Unidade de Registro/ Unidade Contexto		Índices
	A BNCC é um currículo?	Tem semelhança ou diferença	
PC1	Não	Tem muitas Semelhanças entre eles	O currículo está embutido nela (BNCC)
PC2	Não	Tem muitas semelhanças	O currículo ele está articulado com conteúdo que está lá na BNCC
PC3	Não	São diferentes	O currículo é um contexto a Base está mais esmiuçada

**Fonte:** Grupo focal

Nota: Quadro elaborado pela autora

A ideia de semelhança entre o Currículo e a BNCC, está pautada no discurso que um deu origem ao outro e segue o texto oficial da BNCC. Mas o fato de que as participantes tiveram muita dificuldade para explicar as diferenças entre eles, demonstra não haver uma clareza também das competências entre as instâncias dos sistemas de ensino e das efetivas diferenças que, observada a devida autonomia no âmbito dos sistemas, deveriam ser possíveis. As participantes, nesta parte fizeram referências ao Currículo Paulista, mesmo ainda não ter sido mencionado antes no grupo focal, ao que parece essa é a única referência de currículo que possuem.

O trecho abaixo que registra a fala da PC2, denota as dificuldades em distinguir BNCC e currículo:

PC2 \_A BNCC não é um Currículo .....é um documento que tem as suas normativas..... né de acordo com cada etapa da Educação..... tem muitas semelhanças eu considero que tem muitas semelhanças com BNCC porque o currículo ele está articulado com conteúdo que está lá na BNCC..... então o currículo na área da Educação Infantil ele vem falar dos Campos de experiência dos direitos de aprendizagem né..... Dos objetivos de aprendizagem..... E aí volta lá no que eu disse anteriormente né. E aí o currículo a gente vai adaptando de acordo com a realidade de cada município (sic).

O fator positivo a ser destacado na fala da PC2 é a ideia de que é possível adaptar a BNCC de acordo com as condições de cada município, portanto, aponta para uma possível noção de autonomia, mas novamente de forma incoerente, pois a menção feita não é relativa às Diretrizes Curriculares de Andradina e, sim, ao Currículo Paulista.

Ao discutirem a questão: “Você acha que a BNCC é uma lei ou normativa obrigatória de ser seguida pelas redes de ensino?”, todas consideraram a BNCC uma normativa a ser seguida pelas redes de ensino, uma vez que ela veio do Estado e foram feitas todas as capacitações para colocá-la em prática nas escolas. Na percepção das participantes ela contém os conteúdos essenciais, as competências e os direitos para toda a educação brasileira. Vale destacar a observação feita pela PC3, que reporta a articulação entre a BNCC e as avaliações externas:

PC3\_Sobre a obrigatoriedade..... ela é uma obrigatoriedade e se ela não fosse as avaliações não vinham baseado em cima dela .....então se você não quiser trabalhar ela com seu aluno você não vai trabalhar..... aí as questões em cima dela e seu aluno vai mal..... porque que você não trabalhou ela (sic).... então ela é obrigatória tanto é que os livros do PNLD..... quando foi nos apresentado em outro na época (sic)..... era tudo baseado nos eixos e habilidades devem ser feito né.

Ela demonstra como que essa obrigatoriedade acontece, os livros didáticos, as avaliações externas, as formações em serviço, os documentos municipais, os planos de ensino, estão de acordo com a BNCC, algo pensado como política educacional e indicado de forma explícita na introdução da BNCC. O que permite mais uma vez analisar o limite tênue e frágil da autonomia dos sistemas educacionais em face à coordenação da União.

Quando foi discutido o nível de conhecimento das participantes acerca do Currículo Paulista para a Educação Infantil e da articulação entre ele e a BNCC, elas justificaram que o Currículo Paulista foi homologado recentemente e que ainda não tiveram capacitação sobre ele, já que houve uma no início de 2020 e existia um cronograma para a continuidade, interrompido pela pandemia da Covid 19. Ainda assim, com o pouco que conhecem do documento repetiram frases da primeira questão sobre o que é Currículo e demonstraram muita semelhança em termos de estrutura da BNCC.

No Quadro 9 são expostas as unidades de registro e índices da categoria “Currículo Paulista”.

Quadro 9– Unidade de Registro e índices da Categoria Currículo Paulista

Participante Coordenadora	Unidade de Registro/ Unidade Contexto		Índices
	Conhece o Currículo Paulista?	O Currículo Paulista tem semelhança com a BNCC?	
PC1	Pouco	Tem muitas Semelhanças entre eles	O Currículo Paulista nasceu a partir da BNCC
PC2	Pouco	São muito semelhantes	O currículo paulista ele é à luz da BNCC
PC3	Pouco	São diferentes	São diferentes ..... o currículo está dentro da BNCC.

Fonte: Grupo focal

Nota: Quadro elaborado pela autora

As participantes reiteraram que o Currículo Paulista deriva da BNCC e apresentam poucas especificidades do Estado de São Paulo, mesmo com as participações que foram enviadas via encontros regionais (Anexo B), como se vê na fala da PC1:

PC1 - Um vai amarrando o outro...o Currículo paulista na Base....a Base nas diretrizes...e o currículo paulista vai só especificar mais alguma coisa.

Segundo as participantes o Currículo Paulista traz a divisão por faixa etária das crianças, os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem (como a BNCC). Destacaram que o que diferencia a BNCC do Currículo Paulista é a questão da “Intencionalidade pedagógica” e que tem que ser trabalhadas questões de afetividade com a criança, como se observa no relato da PC1:

PC1 -... na parte do currículo lá a questão da intencionalidade nas atividades né..... tem atividade você vai trabalhar questão de afetividade, de cognitivo, tem esses aspectos!

Na última questão que trata sobre as Diretrizes Municipais da Educação Infantil, do município de Andradina, se conhecem e se participaram do processo de elaboração escrita, as participantes indicaram desconhecer totalmente esse documento. Justificaram que é uma resolução feita pelos supervisores da Secretaria de Educação de Andradina e que ela dá embasamento para as escolas fazerem o seu P3 (Projeto Político Pedagógico) e que provavelmente seguem todos os princípios da BNCC e do Currículo Paulista, já que essas normativas são subordinadas e o P3 também segue, porém contém particularidades da escola. Indicaram que o P3 tem a participação de todos os professores e é revisado anualmente para adequações pertinentes à realidade escolar. Como se observa na fala da PC1:

PC1: A participação dos professores no P3 e nos planos de ensino que toda vez a gente faz todo ano

.... individual cada escola tem o seu né .....P3 da escola mas aí o plano faz junto a todos (sic) aí depois do P3 e o plano do professor plano de aula já está voltado para BNCC. Mas todo ano ele é atualizado ele né..... vai vendo que deu certo, não deu... tem conteúdo que às vezes você precisa adequar não no primeiro bimestre coloca no segundo, mas é a participação dos Professores.

O que as falas denotam é que o único momento de efetiva participação das educadoras ocorreu durante as adequações à uma política educacional pronta, que vem se desenhando com a perspectiva ideológica de “colaboração”.

Sobre a formação continuada, foi perguntado às participantes se tiveram ou estão tendo formações em serviço sobre o currículo, a BNCC, o Currículo Paulista, enfim, sobre os temas já tratados nos assuntos anteriores. Foi indagado ainda, em qual deles houve maior ênfase, ou mais horas dedicadas ao mesmo. As participantes relataram que houve uma intensa ênfase na BNCC, todos os horários (horário de formação, horário de HTPC coletiva) eram voltados para isso. Com o Currículo Paulista houve um início e parou por causa da pandemia. Sobre as Diretrizes Municipais não houve capacitação, pois, segundo as participantes as Diretrizes são um tipo de documento que fica restrito à Secretaria Municipal de Educação de Andradina e serve somente de consulta para os gestores das escolas adequarem seu Projeto Político Pedagógico.

Conforme já mencionado anteriormente Andradina é polo regional do interior do Estado de SP, nela se localiza a Diretoria Regional de Ensino, isso de certa forma influencia as políticas educacionais, fazendo com que Secretaria Municipal de Educação, mesmo com sistema de ensino próprio, siga as determinações do Estado. Soma-se a isso, também, a falta de currículo específico com aspectos locais da cidade e da realidade escolar.

Outra lacuna importante é a falta de visão das coordenadoras pedagógicas que entendem a BNCC como suficiente para todas as demandas e indicam a necessidade de adaptação ao local, mas desconhecem as diretrizes municipais.

Ao considerarem a BNCC como um fim em si mesma, o caráter reducionista do currículo, apontam para uma visão fragmentada e descontextualizada de educação. Conceituar o currículo unicamente como um caminho limita o direito à educação a apenas o direito de aprendizagem de uma listagem específica de objetivos, habilidades e conteúdos restringindo o caráter social do Direito à Educação. Considerar a BNCC como promotora de igualdade também demonstra uma ilusão, uma vez que não oferece condições financeiras para a realidade desigual e social brasileira.

### 5.4.2 Perfil e as percepções das educadoras infantis

As educadoras infantis participantes do grupo focal são do sexo feminino (100%), encontram-se na faixa etária de 25 a 45 anos. Possuem experiência como educadoras de Educação Infantil há mais de 5 anos e nível superior e pós-graduação completos. Esse nível de formação atende à meta 15 do Plano Nacional em vigor, perfil semelhante ao das coordenadoras.

As educadoras têm ou tiveram formação em serviço sobre a BNCC e o Currículo Paulista no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e no Horário de Formação Coletiva em Serviço (HFCS), organizados dentro da jornada de trabalho, conforme determina a Lei Federal nº11.738 de 16 de julho de 2008.

Nesse grupo focal foram utilizadas algumas questões repetidas do primeiro grupo focal, já que são questões necessárias para entendimento da percepção das participantes acerca do objeto da pesquisa, porém foram acrescentadas questões pertinentes à prática pedagógica das educadoras e ao cotidiano escolar.

As formações em serviço acontecem semanalmente e são aplicadas por coordenadoras com o perfil já descrito, dessa forma as respostas obtidas nessa etapa da pesquisa se assemelharam em alguns momentos. O grupo focal foi norteado por 14 questões, abaixo descritas e categorizadas.

O Quadro 10, discrimina a percepção que as educadoras têm sobre o conceito de Currículo:

**Quadro 10**– O que é Currículo

Categoria	Caminho/Conjunto de habilidades	
	Unidade de registro	Unidade de Contexto
E1	Caminho	Caminho que a escola deve passar. Por onde começa tudo.
E2	Projeto	Planejamento. Conjunto de habilidades e competências para a escola. É importante por que garante os objetivos.
E3	Currículo Paulista	Competências e habilidades para a educação integral, que está na BNCC e também está no planejamento de Andradina. É importante para desenvolver a criança como um todo.

**Fonte:** Grupo focal

Nota: Quadro elaborado pela autora

As educadoras disseram que o currículo seria um conjunto de disciplinas, objetivos, como lista de habilidades, competências e objetivos, fizeram analogia com o Currículo Paulista e compararam currículo com o manual do professor do PNL

distribuído pelo MEC para as escolas, como se observa nas transcrições das falas da E2 e E3:

E2: Eu vejo o Currículo como se fosse um projeto.... um planejamento.... conjunto de disciplinas de determinada matéria/disciplina, conjunto de habilidades e objetivos de cada etapa.
E3: É o Currículo Paulista e a BNCC, que seguimos em Andradina que está presente em nosso semanário e também o livro do PNLD.....da editora positivo (sic)...chama “Cadê Achou” que seguimos na nossa escola, que tivemos formações para isso. É importante para a desenvolver a criança como um todo.

Dessa forma, seguem o discurso oficial do Estado, pois as formações em serviço, as determinações e burocracias via Secretaria de Educação, como será demonstrado mais adiante, apontam para esse caminho.

Na questão sobre a BNCC, observa-se uma visão positiva sobre a BNCC, ou seja, as educadoras adotam o ideário oficial de que ela irá resolver todos os problemas educacionais, com a promessa de igualdade de condições e equidade para todos os alunos, serve de instrumento de isonomia curricular para os professores garantirem os direitos e objetivos de aprendizagem dos educandos. Como se vê no Quadro 11:

**Quadro 11-** BNCC o que é?

Categoria	BNCC	
	Unidade de registro	Unidade de Contexto
E1	Qualidade Normativa	Veio definir a educação como essencial, acrescentar direitos de aprendizagem.
E2	Direitos de aprendizagem Base	Garantir qualidade na educação e nortear o trabalho do professor. Tem tudo que é para ser trabalhado.
E3	Organizador Curricular Campos de experiência	Propor a organização curricular da educação. Participou respondendo questionário online.

**Fonte:** Grupo focal

Nota: Quadro elaborado pela autora

As educadoras veem a BNCC como currículo obrigatório. Mesmo não participando da construção da BNCC e também não sabendo como foi escrita, consideram-na como norma a ser seguida, disseram que ela trouxe melhorias para seu trabalho com o aluno. Também julgam importante que todos os professores trabalhem o mesmo conteúdo para se ter um alinhamento, um “trabalho em rede”, como se observa nas falas a seguir:

E1: A BNCC veio trazer aprendizagem <b>de qualidade</b> ....né (sic) tem os marcos legais e veio para acrescentar o desenvolvimento do aluno.
E2: Veio garantir os <b>direitos de aprendizagem das crianças</b> (seis direitos) e garantir <b>a qualidade na educação</b> , que entra os <b>campos de experiências</b> .... e tudo que o professor tem que trabalhar com seu aluno quando vai para a educação infantil na socialização.... enfim ela veio com tudo que a

gente tem que trabalhar dando suporte para o professor.  
 E3: A BNCC veio propor a organização curricular dentro dos **campos de experiências** e o livro do PNLD é um apoio pedagógico que veio facilitar esse trabalho do professor trazendo atividades que trabalha a parte sensorial.... a parte motora e um monte de proposta.....né.... nós ganhamos da secretaria de Educação de 0 a 3 anos. (Grifos nossos).

Vale destacar que as falas corroboram exatamente o discurso oficial de que por meio da BNCC haverá **qualidade de ensino** e garantia dos **direitos de aprendizagem** das crianças, com destaque para os **campos de experiência**, algo já apontado na literatura por meio dos trabalhos de Silva e Coutinho (2019), Silva e Coutinho (2020) e Oliveira (2019), Freire e Bortolanza (2018); Vitta, Cruz e Scarlassara (2018), Ariosi (2019); Feitosa, Barros e Feitosa (2019); Costa, Tapajós e Santos (2020); Santiago, Gomes e Souza (2020); Silva (2020); Bassoto e Becker (2020).

Como se percebe as participantes têm a BNCC como Currículo, por que não citam nenhuma outra diretriz nem outro organizador diferente, também apontam a BNCC como um manual ou guia para nortear todas as ações educacionais e acreditam na promessa de equidade que ela propõe. Isso demonstra que a falta de uma formação consistente, de uma referência curricular e de autonomia dos sistemas contribuem para a aceitação acrítica de qualquer política educacional.

No Quadro 12 observa-se como que a BNCC tem uma força de lei nas redes de ensino.

**Quadro 12** - Diferenciações entre BNCC e Currículo na percepção das educadoras infantis

Categoria	BNCC é lei / é currículo	
Entrevistada	Unidade de registro	Unidade de Contexto
E1	Lei obrigatória	A BNCC ela traz os objetivos do Currículo.
E2	Lei obrigatória	A BNCC traz os meios para você chegar no currículo e no objetivo.
E3	Lei obrigatória	Ela é obrigatório e traz a organização curricular que temos que usar, obrigatoriamente.

**Fonte:** Grupo focal

Nota: Quadro elaborado pela autora

As participantes têm a BNCC como uma “lei obrigatória” que tem que ser seguida, inclusive como veremos adiante elas recebem um “quadro a ser preenchido” com o Organizador Curricular com as nomenclaturas que a BNCC tem.

As formações em serviço, com a insistência nas determinações da BNCC e os livros/manuais do PNLD contribuem para essa visão obrigatoriedade, além, das palestras e cursos proporcionados pelas Fundações e empresas (Instituto Airton

Senna, Positivo, Todos pela Educação, entre outros) que têm como objetivo o treinamento do professor para usar a BNCC na preparação de suas aulas.

Esse fato nos ajuda a entender um conceito gramsciano que é o de Estado educador. Por meio dele, pudemos captar as novas estratégias e dominação de classe da burguesia brasileira na atualidade. Dantas Júnior (2005, p. 41) esclarece que:

Partindo desta relação Educação-Estado e entendendo que a história e a política são dinâmicas, Gramsci percebe que, nos casos onde se institui a "Estatolatria", o espaço escolar assume dois papéis básicos sob o jugo da sociedade política, através da legislação educacional: unificação das ideologias latentes na sociedade civil e absorção pela ideologia gerada pelo aparelho de governo; e incremento do nível técnico-cultural da educação como meio de atender às exigências das forças produtivas e do projeto político hegemônico. Neste sentido, o Estado (no seu sentido restrito) torna-se educador do povo, pois institui a direção pela via da força.

Ao serem questionadas sobre o organizador curricular e, conseqüentemente, sobre a BNCC estar entrando na escola, as respostas são categóricas em afirmar que tudo está em fase de alinhamentos e adaptações, desde as práticas, os planejamentos e os objetivos que se espera alcançar com os alunos, como se pode perceber na fala da E2. Inclusive a equipe gestora não aceita os planos de aula do professor sem estar de acordo com a BNCC.

<p>E1: A BNCC veio para agregar o trabalho na escola, ajuda o professor no ensino.  E2: Não se pode enviar um plano..... um semanário <b>sem estar dentro da BNCC</b>..... dentro dos objetivos e <b>campos de experiências</b>... Ela veio ajudar no trabalho por que na faculdade não tivemos muita coisa prática, só alguns relances e quando chegamos na escola com muita dificuldade. <b>Para ser professor só na prática mesmo</b>, e a BNCC..... ela (sic) norteia quais os objetivos que temos que trabalhar, sem falar que <b>garante os direitos de aprendizagem</b> da criança. (Grifos nossos).</p>
---

Novamente se destaca a justificativa implícita para a padronização do currículo via BNCC: a garantia de direitos de aprendizagem.

A fala da educadora 2 indica um outro problema: a formação inicial. Importante destacar que a formação foi em uma faculdade, ela traz elementos que denotam que há uma falta de articulação entre teoria e prática, deixando uma lacuna importante em sua formação. Formação essa que ela acredita que só teve após estar em sala de aula e nas formações em serviço. O que revela a ideia de dicotomização da relação teoria-prática e a negação da formação inicial como espaço de sua construção, muito presente ainda no discurso de professores que não conseguem perceber a indissociabilidade entre teoria e prática e a necessidade da construção da práxis.

Segundo Libâneo e Pimenta (1999) em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece apenas após ele ter passado pela formação "teórica", tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas, quando o caminho deveria ser outro:

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.267).

Sobre o Currículo Paulista, as educadoras comentam que o conhecem pouco, dada a recente aprovação e a pandemia Covid19 que paralisou as formações e o processo de implementação. Porém, convém destacar que as educadoras também disseram que o Currículo Paulista foi feito alinhado com a BNCC e traz os mesmos organizadores de faixa etária, campos de experiências, direitos e objetivos de aprendizagem.

Quando questionadas acerca das Diretrizes Municipais, pode-se perceber que é um documento desconhecido pelas participantes. Isso é um grande problema, já que esse desconhecimento denota um vazio para as educadoras que contribui para a aceitabilidade do discurso da BNCC.

Sobre o organizador Curricular que utilizam, a educadora 3 relata:

E3: Aqui usamos os mesmos campos da BNCC separado (sic) por criança pequena e bem pequenas, se chama semanário (toda semana refaz) e ele vem um quadro pronto, com os "campinhos" de experiências distribuídos nas aulas que têm que ser trabalhada(sic), por exemplo na segunda-feira, na primeira aula é pra trabalhar "corpo, gesto e movimento", segunda aula " traços, sons cores e formas" etc e a partir daí a gente tem que pegar as atividades e experiências que se encaixa(sic) nesses campos e com os objetivos de cada uma.

O organizador curricular segue exclusivamente a proposição da BNCC com todas as suas categorias de idades/etapas, campos de experiências e objetivos alfanuméricos. Uma constatação que remete à lógica do tecnicismo é a indicação que a educadora faz de preencher a tabela que vem pronta, não deixando espaço para sua autonomia e pior ainda, usando os campos de experiências como disciplinas e com horários determinados para serem trabalhados. Segundo Silva e Coutinho, a BNCC apresenta os "Campos de Experiência" estruturados em

princípios éticos, políticos e estéticos como elementos norteadores na aquisição dos direitos e dos objetivos para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e afirmam que:

[...] se faz essencial considerar as orientações e as referências deste documento normativo na formulação dos currículos para os planos diários que assegure as crianças a viverem de forma criativa e desenvolver suas potencialidades através de experiências com o corpo; com as artes visuais, plásticas e sonoras (pinturas, sons, ritmos, danças, colagem, dobradura, escultura modelagem...); com as linguagens (marcas gráficas, expressão corporal, foliar, desenhar, literaturas, faz de conta...); o altruísmo, as relações entre os pares e com os adultos (interações, modos de agir, socializações, conquistas e limitações, cuidados consigo e com o outro, autonomia, ...) ; a diversidade de cultura( vivenciar as diferentes formas de expressão cultural...) ; raciocínio lógico e matemático(classificação, seriação, simetria, posições, espaços, subir, descer, planejar, calendário, formas, operações,...), são apenas alguns dos exemplos de aprendizagens contemplados na BNCC para a Educação Infantil desviando tal etapa das tão citadas datas comemorativas, assistencialismo, só brincar ou mesmo ideologias próprias da gestão por imposição sem avaliações por pares ( SILVA, COUTINHO, 2020, p.38).

Um problema importante é que os campos de experiências virem meras nomenclaturas tratadas como “disciplinas” e o foco principal do planejamento da aula fique somente nos objetivos alfanuméricos, desconsiderando toda as possibilidades a que se propõem.

Sobre as formações em serviço as participantes disseram que elas têm formações semanalmente sobre a BNCC e o organizador curricular que ela propõe: direitos de aprendizagem, os campos de experiências, objetivos e os códigos alfanuméricos. Também disseram que têm muitas palestras *on-line* promovidas por parceiros da Secretaria Municipal de Educação de Andradina sobre a BNCC.

Percebe-se um esforço muito grande e que vem dando certo, pelo que mostram as respostas das participantes, em fazer um treinamento dos professores para decorarem as habilidades da BNCC, seguindo a lógica do discurso do Estado e o foco que se coloca nas avaliações externas e na busca de resultados.

Concorda-se com Arroyo quando afirma que as avaliações e o que avaliam e privilegiam passou a ser o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez, o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes o direito a serem autores, sujeitos da avaliação do seu trabalho. O autor traz questionamentos importantes que permitem refletir sobre os resultados obtidos na pesquisa:

Só resta controlar a criatividade docente e se submeter ao ritualizado? Ou cabem ainda disputas no território do conhecimento, dos currículos e na profissão docente? Esses profissionais se conformarão em ser meros executores dos rituais previstos, das competências legitimadas, das

avaliações impostas? Renunciarão a seu direito profissional de criar, selecionar, incluir outros conhecimentos não hegemônicos, outras didáticas, outro material pedagógico? Renunciarão ao seu direito a avaliar-se e avaliar os processos de ensino aprendizagem? Deixarão o trabalho de sua autoria por conta de agências e "especialistas" em avaliação, sentençação? Seguirão fiéis às apostilas que a indústria do ensino vende e que gestores públicos compram e impõem para elevar a média no Ideb? (ARROYO, 2011, p.53).

Arroyo finaliza retomando o título de seu livro "Currículo, território de disputa": "[...] Na realidade, não é tanto o currículo que está em disputa, mas a docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação." (ARROYO, 2011, p.43).

Uma contradição e exemplo de possibilidade de resistência na constituição de um consenso não oficial, criado a partir da mobilização e fortalecimento dos sujeitos envolvidos, é o "Currículo da Cidade", criado na cidade de São Paulo, através da atuação ativa dos Conselhos Municipais e também por meio da Secretaria Municipal de Educação e a Coordenadoria Pedagógica.

O chamado "Currículo da Cidade" - Educação Infantil foi elaborado a muitas mãos, inclusive ouvindo as crianças e os profissionais de rede ao longo do ano de 2018, constituído por um grupo de trabalho, contando com segmentos de todas as Unidades Escolares da cidade. Este documento foi resultado de um trabalho dialógico e colaborativo e buscou integrar as experiências, práticas e culturas acerca dos bebês e crianças já existentes na história daquela rede de ensino. Para tanto, foi feito um percurso dos movimentos de reorganização curricular, como detalhado a seguir:

- \*materializar as concepções e princípios do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), reconhecendo a sua relevância, bem como a importância da continuidade nos processos educativos, que se iniciam na Educação Infantil (EI) e seguem pelo Ensino Fundamental (EF);
- \*dar prosseguimento às formações que consolidam a escuta, o protagonismo e a autoria infantil;
- \*valorizar o papel das(os) educadoras(es) da primeira infância, compreendendo que o protagonismo infantil ocorre simultaneamente ao protagonismo docente, numa relação de interdependência e sem subordinações;
- \*dar visibilidade aos bebês, que por muitos anos não foram entendidos como sujeitos de suas aprendizagens, anunciando-os e considerando-os em suas especificidades; respeitar o percurso de mais de 80 anos da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP), considerando suas histórias, conquistas e até mesmo dissonâncias.

Ao tomarmos estas decisões coletivas, surgiram grandes desafios: como materializar os princípios e concepções sem apresentar um receituário? como ajudar na reflexão docente sem ser prescritivo? como contemplar realidades tão diversas da RME-SP? como envolver a RME-SP na construção deste material? (SÃO PAULO (Município), 2019, p.12).

Todos os documentos curriculares apontam um modo de operar com os conhecimentos construídos ao longo da história humana. Assim, na elaboração do Currículo da cidade, seus atores optaram por utilizar a BNCC de forma a adaptá-la ao que já existia e a intenção não era a de produzir uma complementação ou nova listagem de Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento, pois elas encaminham os professores a olharem muito para os objetivos e menos para as crianças, a proposta é que o professor, ao contrário, deve olhar primeiro para os bebês e as crianças em seus territórios (SÃO PAULO (Município), 2019. p.201).

Arroyo acrescenta que o direito profissional a intervir e criar no próprio campo da docência e do currículo cultivado com tantas lutas nas últimas décadas está ameaçado. É necessário resgatar e exercer a autonomia relativa que ainda se tem, e propor formas de novas resistências e novas disputas políticas no território da docência e dos currículos.

Na questão da formação inicial os dois grupos focais tiveram respostas semelhantes, ou seja, foram apresentadas lacunas em ambos, demonstrando que essa formação necessita de ampliação das relações teórico-práticas e um melhor preparo do futuro professor. Também foram unânimes em adotar a BNCC como Currículo das escolas, a partir de aceitabilidade como normativa oficial, implementando o organizador curricular, focalizando o ensino nos objetivos e nas competências.

As formações ofertadas via UNDIME, CONSED, do movimento ProBNCC, Fundação Airton Senna e as tantas outras ONGs de empresários, estão empenhadas no discurso da aceitabilidade pelas redes de ensino, o que se reflete diretamente no discurso das educadoras e das coordenadoras, que destacam: a promessa de igualdade, equidade e de formação integral via BNCC. Compreende-se que a precariedade na formação inicial do professor colabora para essa visão ingênua.

Arroyo (2013) afirma que ao longo da história do nosso sistema de instrução-educação-ensino manteve uma marca: o controle dos seus profissionais. O autor indica que: “É um dos sistemas mais regulados e normatizados. No regime autoritário aumentaram os controles, e na experiência democrática das últimas décadas eles não foram superados”. (ARROYO, 2013, p. 37).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa representou um grande divisor de águas no meu trabalho enquanto educadora e gestora de Educação Infantil. Foi e está sendo um crescimento diante do aprofundamento teórico que ela proporcionou. Ao mesmo tempo em que eu estava tão perto do objeto pesquisado, pois faz parte do meu dia a dia, constatei que estava longe de sua essência, uma vez que a implantação da BNCC afetou de forma direta meu trabalho.

Retomando a questão central do estudo sobre como ocorreram e estão ocorrendo os processos de proposição, elaboração e desenvolvimento da BNCC no Brasil e, ainda, como essa construção está sendo tomada e ressignificada na educação infantil, no município de Andradina, SP, observou-se, a adesão acrítica das participantes da pesquisa ao discurso oficial do Estado que toma a BNCC como meio único para garantir equidade e qualidade de ensino aos estudantes brasileiros.

No âmbito da elaboração das políticas curriculares as participantes indicaram o envio de sugestões e a participação em consultas, tanto na BNCC, quanto no Currículo Paulista, mas sem a identificação clara de acolhida de suas ideias.

No que toca ao processo de desenvolvimento da BNCC e do Currículo Paulista, observa-se, como já indicado, a acolhida da lógica das competências e da importância da BNCC. Mas no sentido teórico-prático, as participantes não indicam conhecimentos suficientes para diferenciar BNCC do Currículo e apontam total desconhecimento das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de Andradina. O que sinaliza a precariedade das formações continuadas, no sentido de possibilitar aos sistemas de ensino a autonomia efetiva para análise crítica da BNCC, a elaboração e apropriação do currículo local.

Em relação aos objetivos específicos do estudo, durante a análise das Diretrizes Curriculares propostas para a Educação Infantil no Município de Andradina e o Currículo Paulista – Educação Infantil, observou-se pleno alinhamento à BNCC e, portanto, ruptura das políticas desenvolvidas nos anos 2000, especialmente as propostas com base nas DCNEIs. Passa-se da concepção de criança como sujeito de direitos, à criança – futuro trabalhador – com direitos às aprendizagens necessárias ao mercado de trabalho, expressas nas competências gerais para a educação básica.

Concorda-se com Libâneo (2019) quando menciona como características bem marcantes do impacto do neoliberalismo na educação: redução das responsabilidades do Estado com privatização da oferta de serviços educacionais, instituição da meritocracia em várias instâncias do sistema educacional, lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade, ações visando a competição entre as escolas, descentralização do ensino definindo responsabilidades aos estados e municípios e critérios de competição. Ou seja, “[...]introduz-se no sistema educacional o modelo do funcionamento do mercado em que a instituição escolar é considerada uma empresa, o aluno e os pais os clientes, o professor um prestador de serviços.” (LIBÂNEO, 2019, p.7).

Sobre o grupo focal foi possível concluir, que a BNCC mais que um norte, elemento orientador, é percebido pelas coordenadoras e educadoras infantis como uma obrigatoriedade. As participantes demonstraram claramente que necessitam de um parâmetro para seguir ou que, até então não havia aparecido nenhuma política tão “didática” como essa, demonstrando que a BNCC serve de manual, pois “[...]está bem esmiuçado como tem que se trabalhar” (E3). As falas das participantes apontam para uma percepção positiva sobre a BNCC e o Currículo Paulista e total articulação das capacitações à lógica da pedagogia das competências.

A BNCC traz uma ideia de Currículo como conjunto de práticas ou como lista de atividades sequenciais. Ao tratar os conhecimentos, as habilidades e as necessidades de um modo segmentado, a BNCC da Educação Infantil se aproxima de uma seriação dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho docente com as crianças.

A identidade entre os documentos analisados: BNCC-Currículo Paulista-DCMAs demonstra a força de lei que a BNCC exerce sobre as redes, uma vez que os recursos federais, os materiais de apoio, os livros do PNLD e, principalmente, as avaliações externas são ligadas diretamente à mesma, isso amarra as ações de uma forma que não há possibilidade de se fazer algo diferente, até a dita “parte diversificada” que poderia ser acrescentada no Currículo fica prejudicada.

A produção científica nacional, majoritariamente aponta que a BNCC desconsidera e rompe com os estudos, experiências e avanços do campo da educação infantil e da formação de professores nas últimas décadas, significando um forte retrocesso para a educação das crianças no país.

Para Cury, Reis e Zanardi a BNCC:

[...] carrega, em si, o sonho iluminista de universalização de direitos no tocante ao acesso de conhecimento acumulado e à qualidade da educação que se realizaria pela distribuição igualitária e isonômica desses conhecimentos. Sonho esse que foi apropriado pela burguesia para legitimação de seus interesses com o estabelecimento de crenças e padrões adequados em uma sociedade marcada pela desigualdade (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p.53).

Dessa forma a promessa de igualdade que a BNCC defende, explicitamente não foi concretizada, só se realiza no discurso governamental.

Em uma percepção de anúncio e de superação dessas concepções acríticas, seria essencial propiciar aos educadores infantis, formações iniciais e continuadas, voltadas ao desvelamento dos aspectos políticos, sociais e econômicos que condicionam a proposição e o desenvolvimento da BNCC centrada em competências. É muito evidente que essa condição não se dará por meio das políticas desenvolvidas pela União a partir de 2016, o que traz para os sistemas de ensino estaduais e municipais e do DF, juntamente com as instituições que atuam na formação inicial de professores(as), a responsabilidade em tentar desenvolver um consenso oposto ao proposto pela União, que só se dará pela forte mobilização social de educadores e das suas associações. Os estudos apresentados no balanço bibliográfico apontam para essa necessidade, mas ao mesmo tempo, indicam a força esmagadora da União na definição dos Currículos. No caminho oposto, temos alguns exemplos, como o Currículo da cidade de São Paulo, que trazem o uso concreto do espaço da contradição forjado pelos educadores e pelo Conselho Municipal de Educação. No âmbito da formação inicial, destaca-se a organização de fóruns e coletivos em defesa do curso de Pedagogia, para debater a BNC-Formação, outro tentáculo da política curricular, que busca transformar os cursos de licenciatura em treinamentos acríticos da aplicação da BNCC na educação básica.

O convite final é para que os educadores não desistam da luta diuturna pela construção de uma educação plena e socialmente referenciada, que permita abandonar as amarras curriculares hegemônicas nas creches e pré-escolas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

- ABRÚCIO, F.L. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 24, p. 41-67, jun. 2005.
- ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, supl. 1, p. 182-203, dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072017000400182&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000400182&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 jan. 2021.
- AGOSTINI, C.C. **As artes de governar o currículo da educação infantil: a base nacional comum curricular em discussão**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2017.
- AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE**. Recife: ANPAE, 2014. [Livro eletrônico]. p. 8-22.
- ALMEIDA, I. N. S. **O currículo da educação infantil: a retomada da discussão em tempos de modernidade líquida**. Dissertação (Mestrado Profissional)- Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2019.
- ANDRADINA. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.educacaoandradina.sp.gov.br/portal/servicos/22>. Acesso em: 22 ago. 2019
- ANTUNES, M. F. S. O currículo como materialização do estado gerencial: a BNCC em questão. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 43-62, 2019.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício nº 01/2015. Rio de Janeiro, 2015.
- AZEVEDO, J.M.L. Plano Nacional de Educação e planejamento A questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.
- ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil e o espontaneísmo. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M.(org). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 12 - 36.
- ARELARO, L. R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em Educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educ, Soc.**, Campinas, v. 28, n.100, p. 899-919, 2007.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um Currículo Nacional? In: MOREIRA, A. F.; TOMAZ, T. **Currículo Cultura e Sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ARROYO, M. G. **Currículo, território de disputa**. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 2013.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019.

BARBOSA, M. C.; FERNANDES, S. B. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, 2020.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BERENGER, M.M.; ELLIOT, L.G.; PARREIRA, A. Grupo focal. In: ELLIOT, L.G. (ORG.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa**: caminhos para a construção e validação. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 229-279.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, 1998.

BRASIL, Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de maio 2005.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 53, de 20 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 de fev.2006.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Decreto Presidencial n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 9**, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2009.

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

BRASIL. O que é a Base Nacional Comum Curricular? Disponível em: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que> . Acesso em: 29 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41- 44.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 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, 15 abr. 2020, Seção 1, p. 46-49.

BIGOLIN, D. A.; DA SILVA, M. T. V.; CORÁ, E. J. O currículo da Educação Infantil no (con) texto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Faculdade Famen**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2013.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 6, n.2, p. 179-191, jul./dez, 2013.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNC e educação infantil- Quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

CANDAU, V. M. **Didática, Currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2002.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf). Acesso em: 10 jun. 2021.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI. R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v.15, n.4, p.679-684, 2006.

COSTA, V. S. S. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local**: o que pensam os professores? Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, 2018.

CORRÊA, A.; MORGADO, J.C. **A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil**: tensões e desafios. COLBEDUCA - Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, 2018.

COUTINHO, C. **Gramsci e a sociedade civil**. Sítio Gramsci e o Brasil. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv93.htm>. Acesso em: 17 maio 2021.

COUTINHO, Â. S.; MORO, C. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 349-360, 2017.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

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

DIMITROVICH, L. **Políticas Públicas Para a Educação Infantil**: Um Estudo Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na rede municipal de Ensino de Londrina - PR. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina- PR, 2019.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252,

2002. Disponível em: S:\es23\_80\bases\Rev80\_15ARTIGO (scielo.br). Acesso em: 26 jan.2021.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista brasileira de Educação**, 2001. Disponível em: SciELO - Brasil - As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Acesso em: 26 jan. 2021.

DUARTE, A. O. S. A.; CAMPOS, R. H. de F. Escola ativa no Brasil na obra da psicóloga e educadora Helena Antipoff. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 24, e200499, 2020.

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. A qualidade da/na Educação Infantil: da efetivação do direito no contexto da escola. **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 268-287.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 08 nov. 2020.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 64-89.

GIARETA, P. F. A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, e2117622, p. 1-38, 2021.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v.2.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007a. v. 3.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007b . v. 4.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a. v.5.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b. v.6.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere (1926-1930)**. Edição de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. v. 1-2.

GRAMSCI, A. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Organizador: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inter Ação**, v. 45, n. 2, p. 420-434, 2020.

GREGÓRIO, J. R. B. Concepção gramsciana de “Estado ampliado”, aspectos estruturais e históricos do Estado brasileiro e as políticas públicas. **Estado, território e políticas públicas**, p. 11, 2019.

HORTA, E. D.; RAMIRES, E. M.; DAVID, M.V. **Finanças públicas e o financiamento da educação pública no Brasil**. Brasília, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE** cidades: Andradina. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/andradina/panorama>. Acesso em: 10 jan. 2020.

JIMENEZ, S. V.; SEGUNDO, M.D.M. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.28, p. 119 - 137, jan./jun. 2007.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: Gaudêncio Frigotto. (Org.). **Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 1.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 55-92.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSK, G. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, ano 32, v. 6, p. 22-32, 2016.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: UFG, 2019. (VII Endipe/UFG).

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas** (UnB), v. 21,p. 445-466, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1673>. Acesso em: 14 abr. 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. Cortez editora, São Paulo, 2011.

LÓPEZ-RUIZ, O. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 9. reimp. São Paulo: EPU, 2005.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, out./dez. 2014.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, dez. 2015.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, June 2017 .

MACEDO, E. F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019.

MACEDO, E. A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. **Revista e-curriculum**, 2019, 17.3: 1101-1122.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.1, n.2, p. 94-105, maio/ago.2006.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; DA SILVA, E. T. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, v.20, n. 42, p. 255-280, 2019.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro I**. Tradução de Reginaldo Santana. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, K. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo.2011.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **Eccos Revista Científica**, n. 41, pp. 61-75, set./dez. 2016.

MIRANDA, G.M. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 37-48, 1997.

MONTEIRO, C. C.; CASTRO, L. O.; HERNECK, H. R. O silenciamento da educação infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em Ação**, v.10.1, n. 1, 2018.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

MOVIMENTO DE INTERFÓRUNS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. Histórico. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/foruns/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MORO, C.; COUTINHO A. S.; SOUZA, G. **Base Nacional Comum Curricular: A Educação Infantil existe e insiste**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019.

NEVES, L. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. A construção da primeira base nacional comum curricular para a educação infantil. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 8, n. 2, 2019.

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

PESTANA, M. I. Trajetória do SAEB: Criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 71-84, maio/ago. 2016.

PINA, L.D.; GAMA, C.N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.052020, p.78-102, dez. 2020.

PORTELINHA, Â. M. S.; et al. A educação infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular. **Temas & Matizes**, v. 11, n. 20, p. 30-43, 2017.

RODRIGUEZ, M. **Políticas Educacionais**. Campo Grande, MS: Ed. Da UFMS, 2010.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SOARES, R. D. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: Unijuí, 2001.

SANTOS, S. V. S.; BARROSO, F. P.; NASCIMENTO, J. M. Convergências e tensões na produção acadêmica sobre currículo da educação infantil. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 1, p. 350-371, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45018>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SANTOS, L. L. C. P; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016.

SANTOS, R.M.; SELLES, S. L. E. Políticas de currículo e sistema de avaliação externa: disputas pela autonomia docente. **Movimento: Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n.4, p. 139-159, 2016.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE N° 169, de 19 de junho de 2019. Fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 jun. 2019, seção I.

São Paulo (SP). **Secretaria Municipal de Educação**. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade :Educação Infantil. São Paulo: SME : COPED, 2019.

SILVA, A. C.; COUTINHO, J. G. D. Educação infantil: a organização curricular e a metodologia sugerida com os campos de experiências da base nacional comum curricular. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 6, n. 2, p. 29–51, 2020. Disponível em: <http://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/70>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SILVA, F. C. T.; XAVIER FILHA, C. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019.

TAFFAREL, C.N.Z.; NEVES, M. L. C. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n.2, p. 310-329, set., 2019. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Missão, objetivos e princípios. s/d. Disponível em: [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br). Acesso em: 12 dez. 2020.

UNIÃO DO DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO/**UNDIME**. Pauta do encontro regional do Currículo Paulista. Disponível em: <http://www.undimesp.org.br>. Acesso em: 24 mai. 2020.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 809-831, 2010.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, disposto em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da equipe da pesquisa.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Se tiver dúvidas você poderá obter mais informações no Comitê de Ética para pesquisa em seres humanos, pelo telefone: (67) 3345-7313 ou pelo email [cepconep.propp@ufms.br](mailto:cepconep.propp@ufms.br)

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Título do Projeto de pesquisa:** As Diretrizes Curriculares do município de Andradina-SP e a Base Nacional Comum Curricular: processos de elaboração e implantação.

**Pesquisadora:** Eneida Aparecida Pereira Berti da Silva

**Telefones para contato:** (18) 997093844 (18) 997093248

O estudo objetiva analisar o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil, homologada em 2017, e a construção do Currículo e Diretrizes Municipais do município de Andradina-SP. São objetivos específicos:

**a)** Analisar as Diretrizes Curriculares propostas para a Educação Infantil no Município de Andradina e o Currículo Paulista – Educação Infantil, verificando continuidades e/ou rupturas com a BNCC aprovada em 2017 e as políticas curriculares nacionais desenvolvidas para essa etapa educacional nos anos 1990 e 2000.

**b)** Identificar e compreender a percepção dos educadores da educação infantil sobre a BNCC e as Diretrizes Curriculares propostas para a Educação Infantil no Município de Andradina- SP desenvolvido a partir da BNCC.

**c)** Descrever o desenvolvimento das políticas de formação continuada no Município de Andradina- SP, para a implantação da BNCC e do currículo, analisando as possíveis influências das políticas educacionais propostas pela União.

A pesquisa será realizada em quatro etapas: a) Etapa bibliográfica e exploratória; b) Etapa de coleta e tratamento de documentos; c) Etapa de coleta e tratamento dos dados coletados em campo; d) Sistematização dos resultados e elaboração do relatório final.

As informações registradas pela pesquisadora serão encaminhadas para análise e autorização escrita dos (as) participantes da pesquisa. Serão divulgadas, exclusivamente, as informações autorizadas pelos(as) participantes da pesquisa. Os participantes da pesquisa poderão ter acesso aos resultados a qualquer tempo, por meio de solicitação à pesquisadora e através da publicação da dissertação ou de artigos em periódicos.

O anonimato e a privacidade serão plenamente preservados e o participante poderá interromper sua participação e seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, em caso de se sentir constrangido, sem nenhuma penalização ou ônus.

Entre as medidas pensadas para minimizar o constrangimento estão: a) abordar o participante em momentos indicados por ele, conforme sua disponibilidade; b) deixar claro por meio do TCLE que não há obrigatoriedade de participação e mesmo se houver adesão, há possibilidade de desistência, sem danos ou ônus aos participantes; c) interromper as ações, caso haja qualquer manifestação de desconforto do participante.

Em caso de eventuais danos que o(a) participante da pesquisa possa vir a ter, serão garantidas as devidas indenizações, assim como as despesas com deslocamento serão cobertas pela pesquisadora.

No preenchimento do questionário online, poderá haver dificuldades de alguns professores em relação ao acesso de tecnologias digitais, nesses casos, será encaminhado questionário impresso, por correio (com selos para resposta) ou entregue diretamente ao(à) professor(a). No caso do grupo focal, que será realizado com número menor de professores, a coleta de informações será feita em horários indicados pelos participantes a partir de sua disponibilidade, horários que não

interrompam ou causem prejuízos ao trabalho escolar. A pesquisadora providenciará valor compatível ao deslocamento dos professores ao local da realização do grupo focal.

Sua participação consciente e voluntária é essencial para o desenvolvimento desse estudo.

Caso considere que foi devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Eneida Aparecida Pereira Berti da Silva sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação e queira participar da mesma, assinale abaixo o(s) tipo(s) de participação **com o(s) qual(is) você concorda:**

Com relação à participação no questionário: Sim, aceito ( ) Não ( )

Com relação à gravação de áudios: Sim, aceito ( ) Não ( )

Com relação à gravação de vídeo: Sim, aceito ( ) Não ( )

---

Assinatura da pesquisadora: Eneida Aparecida Pereira Berti da Silva

---

Assinatura do(a) participante

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.**

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**



## **APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL**

### **ROTEIRO DO GRUPO FOCAL**

**Respondente: PROFESSOR(A) DA REDE MUNICIPAL DE ANDRADINA**

#### **TÉCNICA DE GRUPO FOCAL**

\*MEDIADOR: Pesquisadora Eneida Berti

\* AJUDANTE DE PESQUISA: Daniela Pereira

\* 1 grupo focal (escola com maior adesão ao questionário) com mínimo 3 e máximo 7 número de participante de participantes

\* EQUIPAMENTO: notebook e smartphone com uso da plataforma de reunião online Google Meet.

Mediadora/ pesquisadora: Olá professores(as). Sejam bem vindos(as)!

\_ Eu gostaria inicialmente de agradecer a participação de vocês e salientar a importância dessa reunião para o desenvolvimento da minha pesquisa, por meio desse grupo focal (GF). Sou professora como vocês e tenho me interessado em entender o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista em nossas redes municipais de ensino. Para mim, fazer essa pesquisa é importante para demonstrar os processos e as intencionalidades das políticas curriculares vigentes em nossa atualidade.

Peço que fiquem bastante à vontade para emitirem suas opiniões e compartilhem ideias, pois será mantido sigilo absoluto sobre a identificação dos (as) participantes.

Como já conversamos essa reunião será gravada, transcrita e depois enviada aos participantes que podem retirar informações, caso queiram.

O GF é, de acordo com os conceitos de Elliot “uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio da interação grupal, em um tópico determinado pelo pesquisador”.

Vamos começar a discussão de ideias, como não podemos falar simultaneamente, enquanto um(a) professor(a) estiver falando peço aos demais, por gentileza, que mantenham os microfones fechados para evitar microfonia.

Abrirei cada questão para o debate e vocês vão se inscrevendo pelo bate papo ou podem levantar a mão e acenar e eu vou passando a palavra para cada um(a). Fiquem à vontade para se manifestar, ou não, a cada questão.

Serão 11 questões com tempo de 10 a 15 minutos para discussão de cada uma, para não estendermos muito essa reunião. O GF terá entre 2 a 3 horas de duração. Se for necessário, marcaremos outra reunião para finalizarmos as questões.

Combinado? Alguma dúvida?

## **ROTEIRO DE PERGUNTAS SEMIESTRUTURADAS**

Questões norteadoras:

1. O que se entende por Currículo?
  - 1.1. Qual a importância do Currículo?
2. O que se entende por Base Nacional Comum Curricular?
  - 2.1. Você participou do movimento de construção da BNCC?
  - 2.2. Você vê a BNCC como um Currículo? Tem diferença ou semelhança entre eles?
  - 2.3. Você acha que a BNCC é uma lei ou normativa obrigatória de ser seguida pelas redes de ensino?
3. Você conhece o Currículo Paulista da Educação Infantil? Pode falar um pouco sobre ele?
  - 3.1 Na sua percepção esses documentos têm articulação entre si? São compatíveis? Há alguma diferença entre eles?
4. Na Secretaria de Educação de Andradina, existe as Diretrizes Municipais da Educação Infantil, você conhece esse documento? Pode falar um pouco sobre ele?
  - 4.1. Você participou da Construção e escrita das Diretrizes Municipais?
5. Você teve, ou está tendo formações em serviço sobre esses temas acima? Qual deles houve maior ênfase, ou mais horas dedicadas a ele?
6. Agradecimentos

**ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ANDRADINA**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE ANDRADINA**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
Rua Paes Leme, 1407 - Centro Fone: (18)3702-2010  
ANDRADINA-SP CEP.16.901-010  
Site: [www.educacaolandradina.sp.gov.br](http://www.educacaolandradina.sp.gov.br)  
E-mail: [coordenadorgeral.sme@andradina.sp.gov.br](mailto:coordenadorgeral.sme@andradina.sp.gov.br)

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, Lucilene Novais dos Santos representante da Secretaria de Educação de Andradina abaixo assinado(a), autorizo a realização da pesquisa “A implantação da BNCC na educação infantil no município de Andradina, SP: Análise sobre a formação continuada dos professores”, a ser conduzida pela pesquisadora Eneida A. P. Berti da Silva, sob a orientação da Prof.<sup>ª</sup> Dra. Carla B. Zandavalli M. Araujo, da UFMS/CPTL.

Declaro, também, que a pesquisa estará sujeita a autorização prévia do Diretor(a) e dos professores da Unidade que serão suficientemente informados(as) dos objetivos da pesquisa bem como das atividades que serão realizadas. A participação será por adesão voluntária, manifestada por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Estou ciente de que a pesquisa será realizada durante o ano de 2.020.

Andradina, SP, 02 de dezembro de 2019.

Assinatura

Lucilene Novais dos Santos  
RG 21.482.386-6  
CPF 085.430.798-46  
Secretária Municipal de Educação

## ANEXO B: PAUTA DO CURRÍCULO PAULISTA

### PAUTA CURRÍCULO PAULISTA - PERCURSO

#### HISTÓRICO OBJETIVOS DA PAUTA

- Apresentar o percurso histórico da BNCC e do Currículo Paulista.
- Identificar conceitos estruturais presentes na BNCC e sua relação com o Currículo Paulista.

#### DESENVOLVIMENTO: ATIVIDADE DE ACOLHIDA



Acolhimento (20') - Apresentação do formador

**(slide 2 a 12)**

**FORMADOR:** O acolhimento é um momento importante e imprescindível nos encontros ou reuniões formativas. Este ponto de pauta favorece para que todos se sintam parte integrante do grupo de estudo e formação. Também é um espaço para que os participantes da reunião formativa possam “deixar” as questões vividas que antecederam o momento da reunião e “se conectem” a esse novo momento do dia.

Assim é importante escolher atividades prazerosas, como uma leitura de deleite (poemas, crônicas, trechos de romances...), vídeos, músicas, apreciações culturais diversas, servindo ainda como sugestões culturais ou de lazer.

Para iniciarmos os trabalhos formativos desse encontro escolhemos a apresentação de algumas obras de Alcides Pereira dos Santos que compuseram a exposição “Leda Catunda e Alcides: onde estamos e para onde vamos” por considerarmos que essas obras possam favorecer também uma reflexão sobre o momento histórico que vivemos.

Nos slides que apresentam a atividade de acolhimento trouxemos um pouco das ideias de Leda sobre as obras, seguido de uma proposta reflexiva sobre nosso momento na educação e a demanda de novas práticas a partir do currículo paulista.

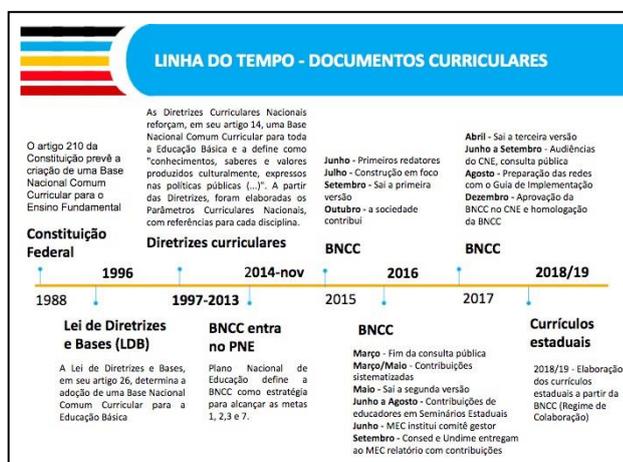
**Informações complementares sobre as obras e exposição:**

## ATIVIDADE 2

### PERCURSO HISTÓRICO DA BNCC - Tempo: 15 minutos

**Objetivos:** discorrer sobre os marcos relevantes da BNCC EI/EF e sua relação com o processo de elaboração do Currículo Paulista.

#### Parte I



**Formador:** Considerando os objetivos propostos para essa atividade é importante que ao trabalhar com a linha do tempo, seja enfatizado que a BNCC tem sua estrutura em sólidos marcos legais, que considera todos os documentos consolidados na educação e que mesmo sendo um documento normativo, não desconsidera a autonomia das diferentes Unidades Federativas, sendo sim, incentivada, de maneira especial, por meio de regime de colaboração, suas recontextualizações.

Salientar que, como no “mantra”, “BNCC não é Currículo” mas que o resultado de sua elaboração democrática e colaborativa, cada chama cada estado à (re)construção seus currículos, não como um currículo de sistema ou rede estadual, mas como de um território constituído de diferentes sistemas e redes. Até o momento, tratamos do contexto histórico da BNCC e os desdobramentos, a partir de sua aprovação, para o sistema educacional brasileiro, bem como em cada território estadual. Como um contínuo desse histórico, apresentem a parte II da atividade – linha do tempo do Currículo Paulista.

**Para Saber Mais:**

**BNCC - MEC**

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

**Movimento pela Base**

<http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-em-profundidade/>

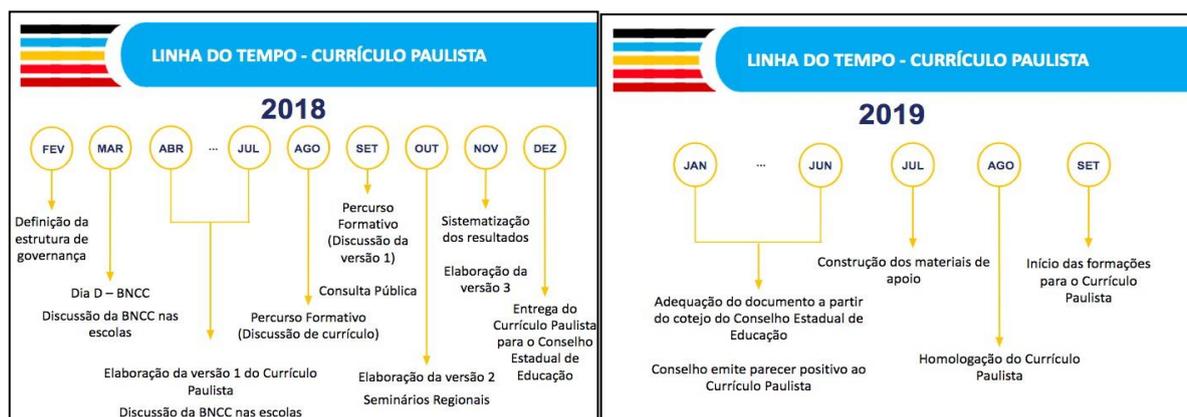
Currículo

Paulista – Páginas 11- 19

[http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2019/pdf/curriculo\\_26\\_07.pdf](http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2019/pdf/curriculo_26_07.pdf)

(slide 15)

## Parte II - Linha do tempo do Currículo Paulista - Tempo: 15 minutos



**Formador:** A partir da aprovação da BNCC, iniciamos o processo de elaboração e reelaboração dos currículos estaduais.

A linha do tempo trata das ações da elaboração do currículo do estado de São Paulo, num processo colaborativo entre as redes estadual e as municipais.

Neste momento, o formador deve pontuar os principais marcos do processo para elaboração do

Currículo Paulista – da elaboração da primeira versão (organizada a partir dos documentos curriculares disponibilizados pelas redes e utilizados como insumo pelos redatores para a produção da primeira versão), até a sua homologação em 2019.

É importante também esclarecer que as atividades já previstas na linha do tempo, poderão considerar as demandas levantadas durante a realização da atividade no grupo de formação.

Esta é uma atividade que tem também uma intenção de escuta da rede.

Registrem as sugestões no momento de responderem os formulários de monitoramento.

### Para Saber Mais

Currículo Paulista – Páginas: 11- 27

[http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2019/pdf/currículo\\_26\\_07.pdf](http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2019/pdf/currículo_26_07.pdf)

(slide 16 e 17)

### Desenvolvimento da Atividade

**A - Proposta da Atividade I:** fazer o levantamento dos conhecimentos dos participantes sobre o Currículo Paulista, para compreender quais pontos precisam ser aprofundados na continuidade da formação.

**Organização:** dividir os participantes em grupos e entregar a folha da “linha do tempo- documentos curriculares” (2019 a 2024).

**Atenção:** Caso seu grupo seja pequeno, por exemplo 6 participantes, pode ser feita uma roda de conversa, escolher um redator para fazer os registros em um papel kraft ou cartolina e assim, deixar exposto num local visível para todos durante a formação.



**ATIVIDADE 1**

---

Em grupos, registrem suas expectativas para os próximos passos à implementação do Currículo Paulista.

**LINHA DO TEMPO – Currículo Paulista**



2019    2020    2021    2022    2023    2024

Elaboração do materiais de apoio Currículo Paulista. Formação da equipe de educadores das redes.

**Comanda:** Cada grupo deverá, a partir da referência que foi apresentada até o momento, registrar quais são suas expectativas para os próximos passos da implementação do Currículo Paulista.

**(slide 18)**

**Formador:** Socializar os registros dos grupos, orientando que os demais grupos façam a complementação às informações anteriores com os itens ainda não discutidos.

**Atente-se** sempre para o tempo, assim, não se perde o foco das discussões.

É importante também esclarecer, que as atividades já previstas na linha do tempo poderão considerar as demandas levantadas durante a realização da atividade no grupo de formação.

Esta é uma atividade que tem também uma intenção de escuta da rede.

Registrem as sugestões no momento de responderem os formulários de monitoramento.

## SISTEMATIZAÇÃO (slide 19)

**Formador:** Articule com as sugestões do grupo e faça uma *síntese considerando o descrito no slide 19.*

### ATIVIDADE 03 – Estacionamento de Dúvidas

#### O que sabemos e o que precisamos saber sobre o Currículo Paulista.



**Objetivo:** Identificar conhecimentos e dúvidas pessoais sobre o Currículo Paulista, compreendendo os aspectos que ainda precisam ser aprofundados no seu percurso formativo.

#### Desenvolvimento da Atividade - tempo: 15 minutos

A- Considerando estudos já realizados sobre o Currículo Paulista, registre em post it de cores diferentes e cole no painel suas: Certezas sobre o Currículo e Suposições sobre o Currículo Dúvidas sobre o Currículo.

**Formador:** Explique aos educadores participantes que nesta atividade será realizada para subsidiar a reflexão inicial sobre o Currículo Paulista. Que com o desenvolvimento do conteúdo formativo, esses apontamentos poderão aparecer de forma a responder alguns dos questionamentos suposições, corroborar com certezas e contribuir para a construção do conhecimento sobre o Currículo.

Esse painel servirá, durante todo o encontro, como uma referência para a mediação do processo formativo.

Retorne sempre ao painel para verificar se o conteúdo formativo está respondendo aos registros do painel.

Caso não tenha post it use tarjetas de cartolina para organizar o “Estacionamento de dúvidas”, monte um painel na parede, use um *flip chart* ou um local em que os participantes possam registrar suas dúvidas.

Socialize as contribuições dos participantes.

Como se trata de uma atividade referente ao conhecimento de cada um, abaixo, elencamos possíveis respostas, para sua reflexão:

“Obrigatório (normativo)”

“Professor perde a autonomia”;

“BNCC é igual ao Currículo Paulista”;

“Currículo vai dizer o que devo ensinar, currículo é o mesmo para todas as cidades, contextualização.”

*Sobre as suposições, socialize e se for o caso, faça intervenções se perceber uma ideia equivocada.*

*Em relação às dúvidas, informe que ficarão no “estacionamento de dúvidas”, explicando que no decorrer do dia elas poderão ser esclarecidas.*

Durante toda a formação, atentar-se para o Estacionamento de dúvidas. A cada dúvida esclarecida, tire o post it do estacionamento ou tique o registro do painel.



## ATIVIDADE 2

O que sabemos e o que precisamos saber sobre o Currículo Paulista:

CERTEZAS	SUPOSIÇÕES	DÚVIDAS

(slide 20)

## ATIVIDADE 04 BNCC e Currículo Paulista

**Objetivo:** Apresentar o papel da BNCC para a elaboração dos currículos estadual. Demonstrar as (re)contextualizações possíveis e necessárias para a implementação da BNCC e do Currículo Paulista.

Desenvolvimento da Atividade – tempo 20 min.

A- Apresentação dos slides 22 e 23 sobre o papel da BNCC e do Currículo Paulista.

Formador, apresente os dois próximos slides, que estão articulados para que os participantes compreendam as relações entre a BNCC e o Currículo Paulista.

Nessa atividade, você deverá trabalhar um pouco com o conceito de currículo, suas dimensões e (re)contextualizações para que esse currículo transponha a norma (Currículo Prescrito) e possa se efetivar na prática docente.

É importante promover a reflexão sobre a função do currículo e a sua intencionalidade. Segundo Sacristán:

“Uma vez que admitimos que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes

respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas, esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas. [...] Não é algo neutro, universal, imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis. Definir quais decisões tomar, após avaliá-las, não é [...] fundamentalmente uma tarefa técnica, pois as decisões tomadas afetam sujeitos com direitos, implicam explícita ou implicitamente opções a respeito de interesses e modelos de sociedades, avaliações do conhecimento e a divisão de responsabilidades”. (SACRISTÁN, 2013, p. 23)

Assim, currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Outrossim, possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção do conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre as pessoas.

É ainda importante trabalhar com o grupo que, do currículo prescrito ao plano de aula docente toda recontextualização/ transformação deve observar:

- A relação Currículo escolar e a Função Social da Escola.

- A construção coletiva com intencionalidade Educativa (garantia dos direitos de aprendizagem).
- Garantia e respeito à diversidade.
- Aspectos relacionados à globalização e suas implicações.

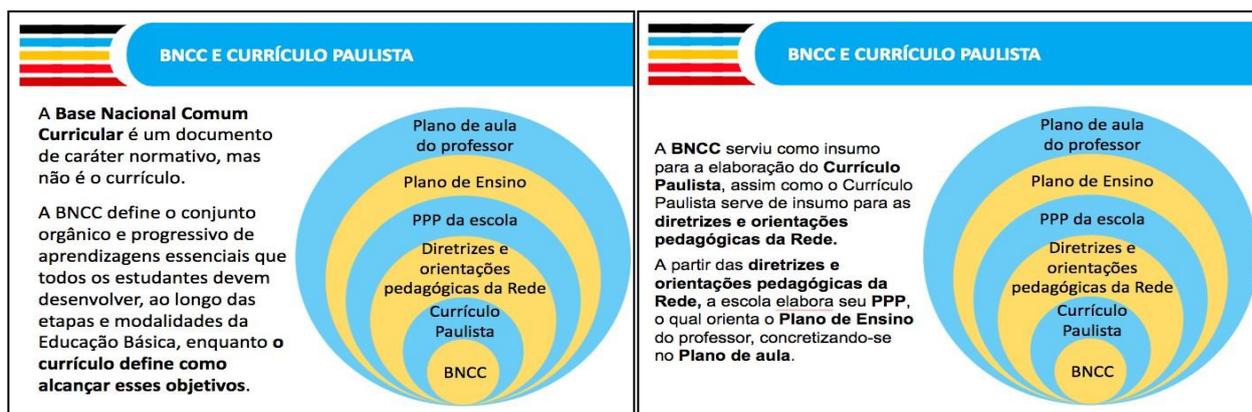
Mas, sobretudo a diferentes dimensões do currículo deve trazer em sua estrutura os princípios expressos na BNCC, bem como, os fundamentos pedagógicos presentes no Currículo paulista.

Para saber mais:

GALIAN, C. V. A. Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral. Cadernos do CENPEC. São Paulo: v. 6, no 1, 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/347>

SACRISTÁN, J. G. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto alegre: Penso, 2013 (Capítulo I – O que significa o currículo?).

Quadro síntese “O Currículo na História – O curriculum do Currículo” (VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Currículo: a atividade humana como princípio educativo. 4a ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013. P. 29-37).



(slide 21 e 22)

#### ATIVIDADE 04

**Formador**, antes de iniciar o preenchimento do formulário, lembre o seu nome ao grupo.

Reforce a importância do preenchimento deste formulário por todos os participantes. Ele nos servirá como balizador para a preparação das pautas formativas dos próximos encontros. Utilize esse tempo para você preencher o seu formulário também.

## Formulário de Avaliação Monitoramento



*(slide 23)*

Antes de despedir-se, retome o estacionamento de dúvidas para verificar se os conteúdos trabalhados conseguiram responder as questões registradas. Se algum questionamento, julgado pertinente à essa formação, continuar sem resposta, combine com o grupo que você a abordará no próximo encontro.

**Fechamento do Dia**