

Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil?

Common Curricular National Base for Children's Education: guarantee or threat to the consolidation of the stage identity?

Base Curricular Nacional Común: ¿garantía o amenaza para la consolidación de la identidad en Educación Infantil?

DOI: 10.18226/21784612.v25.e020043

Maria Carmen Silveira Barbosa*

Maria Luiza Rodrigues Flores**

Resumo: O objetivo do artigo é colocar em evidência algumas disputas em torno da identidade da Educação Infantil, explorando como tema central os processos de construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular para a primeira etapa da Educação Básica. Para contextualizar nossa argumentação, colocamos a base em diálogo com outras mudanças no campo das políticas educacionais, que incidem sobre a organização curricular, tais como: o Documento Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica; a Política Nacional de Alfabetização; e a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica; e orientações ou normativas que visam a produzir (re)definições curriculares, com desdobramentos para a educação das crianças de creche e/ou de pré-escola. A metodologia contemplou revisão bibliográfica e análise documental, incluindo os documentos

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-Doutora pela *Universitat de Vic, Catalunya* – Espanha. Atualmente é Professora Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Estudos sobre as Infâncias. Professora Colaboradora no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). *E-mail:* licabarbosa@ufrgs.br *Orcid Id:* <http://orcid.org/0000-0002-3416-4914>

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora-Associada no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS. *E-mail:* malurflores@gmail.com *Orcid Id:* <http://orcid.org/0000-0001-6577-681X>

orientadores para as políticas elaborados pelo Ministério da Educação e o ordenamento legal recente do País. A revisão de literatura aponta no sentido de que grupos de interesse mercantil transnacionais ganham, cada vez mais, espaço na formulação de políticas educacionais no Brasil, juntamente com outros coletivos ligados a matrizes neoconservadoras e anticientíficas. As repercussões para a organização da oferta de Educação Infantil são analisadas a partir de estudos que tematizam as especificidades curriculares da educação de crianças de até 6 anos, questionando o uso de modelos padronizados de educação; propostas uniformizadas para a formação inicial e continuada de docentes; e a realização de avaliações em larga escala. Dada à exigência legal de implementação da base, argumentamos sobre a importância dos movimentos de (re)leitura desse documento, a serem realizados em espaços voltados à formação continuada em serviço no nível local. Essa seria uma condição para efetivar a construção e a consequente vivência de currículos mais contextualizados, pensados a partir do documento nacional, mas avançando para além desse, no sentido de garantir um protagonismo das equipes profissionais e colocar crianças concretas no centro do processo de planejamento, promovendo práticas cotidianas em consonância com os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento e em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. BNCC. Política curricular. Formação docente. Currículo.

Abstract: The objective of the article is to highlight some disputes around the identity of early childhood education, exploring as a central theme the processes of construction and implementation of the Common National Curricular Base for the first stage of basic education. To contextualize our argumentation, we put the Base in dialogue with other changes in the field of educational policies, which affect the curricular organization, such as the Reference Document for the Basic Education Assessment System, the National Literacy Policy and the Common National Base for the Formation of Teachers of Basic Education, guidelines or norms that aim to produce curricular (re) definitions, with consequences for the education of children in daycare and / or preschool. The methodology included bibliographic review and document analysis, including the guiding documents for policies prepared by the Ministry of Education and the country's recent legal

system the literature review points out that transnational commercial interest groups are gaining more and more space in the formulation of educational policies in Brazil, together with other collectives linked to neoconservative and anti-scientific matrices. The repercussions for the organization of the provision of early childhood education are analyzed based on studies that address the curriculum specificities of the education of children up to six years old, questioning the use of standardized models of education, standardized proposals for the initial and continuing teacher training and the realization of large-scale evaluations. Given the legal requirement for implementing the Base, we argue about the importance of the movements for (re)reading this document to be carried out in spaces aimed at continuing education in service at the local level. This would be a condition to effect the construction and experience of more contextualized curricula, designed based on the national document, but moving beyond this, in order to guarantee the protagonism of professional teams and to place concrete children at the center of the planning process, promoting practices activities in line with the rights of learning and development, in dialogue with the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. BNCC. Curricular policy. Continuing education. Curriculum.

Resumen: El objetivo del artículo es destacar algunas disputas en torno a la identidad de la educación de la primera infancia, explorando como tema central los procesos de construcción e implementación de la Base Curricular Nacional Común para la primera etapa de la educación básica. Para contextualizar nuestra argumentación, ponemos la Base en diálogo con otros cambios en el campo de las políticas educativas, que afectan la organización curricular, como el documento de referencia para el Sistema de evaluación de la educación básica, la Política nacional de alfabetización y la base nacional común para la formación de maestros de educación básica, pautas o normas que tienen como objetivo producir (re)definiciones curriculares, con consecuencias para la educación de los niños en la guardería y/o preescolar. La metodología incluyó revisión bibliográfica y análisis documental, incluidos los documentos guía para las políticas preparadas por el Ministerio de Educación y el sistema legal reciente del país. La revisión de la literatura señala que los grupos de interés comercial transnacionales están ganando cada vez más espacio en la formulación de políticas educativas en Brasil,

junto con otros colectivos vinculados a matrices neoconservadoras y anticientíficas. Las repercusiones para la organización de la provisión de educación de la primera infancia se analizan en base a estudios que abordan las especificidades curriculares de la educación de niños de hasta 6 años, cuestionando el uso de modelos estandarizados de educación, propuestas estandarizadas para la formación inicial y continua del profesorado y la realización de evaluaciones a gran escala. Dado el requisito legal para implementar la Base, discutimos sobre la importancia de los movimientos para (re)leer este documento que se llevará a cabo en espacios destinados a la educación continua en el servicio a nivel local. Esta sería una condición para efectuar la construcción y la experiencia de planes de estudio más contextualizados, diseñados con base en el documento nacional, pero más allá de esto, para garantizar el protagonismo de los equipos profesionales y colocar a los niños concretos en el centro del proceso de planificación, promoviendo prácticas e actividades en línea con los derechos de aprendizaje y desarrollo, en diálogo con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de la primera infancia.

Palabras clave: Educación inicial. Política curricular. BNCC. Formación inicial y continua. Curriculum.

Contextualizando a questão

Do ponto de vista legal, a integração da Educação Infantil à Educação Básica foi formalizada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996. Porém, em termos concretos de garantia de acesso com qualidade, atendendo às especificidades de todas as crianças e de suas infâncias, aspectos que consideramos fundamentais para sua consolidação, o País ainda apresenta oferta desigual na relação entre as classes sociais, entre a população branca e a negra, entre a população urbana e a rural e entre os grupos de diferentes idades dentro da faixa de 0 a 5 anos, como evidenciado nos estudos de Rosemberg (2012) e nos relatórios de monitoramento do atual Plano Nacional de Educação (PNE) divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2016, 2018, 2020).

Com o objetivo de colocar em evidência a importância e a possibilidade

de ações que fortaleçam a identidade da Educação Infantil, nas políticas públicas implementadas em âmbito local, colocamos em destaque, neste artigo, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI). Em dezembro de 2017, foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC) o documento final dessa base para as duas primeiras etapas da Educação Básica, implicando, desde então, em desdobramentos diversos em termos de políticas educacionais nos Estados e Municípios. Dentre esses, citamos a construção de documentos com orientações curriculares estaduais ou municipais; a (re)organização de documentos orientadores no âmbito da gestão dos sistemas de ensino; a seleção de materiais didáticos, bem como a reconstrução de propostas pedagógicas visando a adequar as práticas educativas em espaços voltados ao atendimento de crianças de até 6 anos a nova norma.³

Além desses efeitos, há outros que estão determinados, ou já em curso, tais como: aqueles ligados aos processos de organização curricular dos cursos de formação de professores; adequação de cursos e de programas voltados à formação continuada de docentes; e, ainda, repercussões em relação à correlação entre as novas competências e os objetivos definidos na base e as matrizes de avaliação da Educação Básica em todas as esferas de governo, sem falar nas atualizações já em andamento nos produtos do mundo empresarial que orbita no entorno dos sistemas educacionais.

Nos interessa destacar, no escopo deste artigo, o papel da gestão municipal, pois, no caso daqueles Municípios com sistemas próprios de ensino, esses têm a responsabilidade legal de “[...] autorizar, credenciar a supervisionar [...]” (BRASIL/LDBEN n. 9.394/1996, art. 11) as instituições da rede pública municipal onde ocorrer a oferta de Educação Infantil, bem como as escolas privadas onde existir a oferta de Educação Infantil de maneira exclusiva, sendo relevante o papel das Secretarias Municipais

³ Destacamos a idade *final* para estar na Educação Infantil como sendo *até 6 anos*, uma vez que as crianças podem completar tal idade durante o último ano da etapa, a depender da data de nascimento. Com esse entendimento, estamos afirmando o espaço das crianças de 6 anos no currículo da Educação Infantil, com exceção daquelas que completam 6 anos até 31 de março do ano de ingresso e passam a constituir o público-alvo do Ensino Fundamental, de acordo com as normas emitidas pelo CNE, a saber: Resolução n. 1/2010, Resolução n. 6/2010 e Parecer CNE/CEB n. 2/2018.

de Educação, instâncias de administração dos seus sistemas.⁴

A metodologia contemplou análise documental, com destaque ao ordenamento legal vigente e documentos normatizadores e/ou orientadores do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE) produzidos em anos recentes, com papel indutor em relação a políticas curriculares, tanto em nível de instituições de Educação Básica, como de Ensino Superior. Para tanto, apoiamos-nos em Evangelista e Shiroma (2014), entendendo que leis e normas evidenciam as concepções que subjazem às políticas adotadas; nesse sentido, cabe analisar o conteúdo e a maneira como algumas políticas pretendem (e podem) repercutir na organização e gestão da Educação Infantil, como uma consequência de essa constituir-se como primeira etapa da Educação Básica na atual LDBEN.

Sistematizando o momento atual do País em termos de políticas educacionais com implicações para a organização curricular, selecionamos um diálogo com a BNCC-EI: a) a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019), publicada no Decreto n. 9.765/2019; b) a proposta para o Sistema de Avaliação da Educação Básica – documentos de referência (2018) e a Portaria do MEC n. 458/2020, que institui normas complementares ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica; e c) a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (2019), por entendermos que tais políticas guardam relações entre si quanto aos objetivos, estratégias, sujeitos envolvidos ou excluídos em seus processos de elaboração, bem como quanto a possíveis efeitos a partir da articulação entre seus conteúdos. Entendemos que, a depender dos encaminhamentos para a implementação de cada uma delas e de todas em conjunto, tanto no nível macro quanto naquele das políticas locais, poderão ser efetivados prejuízos à consolidação da identidade da Educação Infantil como integrante da Educação Básica, desrespeitando suas especificidades.

Cabe, aqui, distinguir, de maneira breve, que essas quatro políticas colocadas por nós em inter-relação foram originadas, elaboradas e/ou aprovadas em diferentes gestões do Governo Federal, ainda que todas

⁴ O Censo Educacional do Inep, 2017 indica como 67% o percentual de atendimento à Educação Infantil no Brasil na dependência administrativa municipal, corroborando a importância do papel das Secretarias Municipais de Educação. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/educacao-infantil>. Acesso em: 05jun.2020

se situem em um passado recente. Embora tenham havido movimentos anteriores, principalmente a partir de 2010,⁵ a construção de um documento concernente a uma BNCC iniciou em 2014, na primeira gestão da presidente Dilma Rousseff e teve seu processo desenvolvido na segunda gestão, contando com a publicização e discussão de suas versões iniciais, até o Golpe de 2016, o qual levou ao *impeachment* da então presidente. A terceira versão da BNCC foi construída durante o Governo de Michel Temer, com discussão conduzida pelo CNE, sendo que sua versão final foi publicada em dezembro de 2017.

As matrizes de referência para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica foram publicadas em 2018, evidenciando alinhamento com o conteúdo da BNCC, sendo apresentadas pelo INEP como resultantes de um processo longo de estudos, entre 2015 e 2016, que considerou desde as versões iniciais da BNCC, tendo havido, também, consultoria de especialistas da área da Educação Infantil em momentos específicos dessa construção. Ressaltando a adequação do Sistema de Avaliação da Educação Básica à BNCC, em 2018, o Inep publicou um caderno intitulado *Sistema de Avaliação da Educação Básica: Documentos de Referência, versão 1.0*, com matrizes de referência para elaboração de testes cognitivos e questionários a serem aplicados no Ensino Fundamental.

A PNA foi construída e apresentada pelo Governo Bolsonaro, em 2019, a partir da publicação do Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, citando como objetivo central a necessidade de qualificar processos de alfabetização no Brasil e seus resultados (BRASIL/MEC/SEALF, 2019). Um documento de mesmo nome, de 54 páginas, lançado ainda em 2019, argumenta sobre a necessidade de tal política para o País, apoiado em dados estatísticos de desempenho insatisfatório de estudantes brasileiros na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a partir dos

⁵ Podemos citar aqui o Programa Currículo em Movimento, cujo objetivo foi “[...] melhorar a qualidade da Educação Básica por meio do desenvolvimento do currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e ensino médio” (BRASIL, MEC, s/d). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>. Acesso em: 05 jun.2020

resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), em relação ao analfabetismo entre a população de jovens e adultos e, ainda, do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), divulgado pelo Instituto Paulo Montenegro. No documento, está claramente indicada a necessidade de alcance de padrões previstos na BNCC.

Há algumas décadas, vivemos, no Brasil, um contexto de disputa pelo fundo público e pelo conteúdo da política educacional, no qual ganham espaço grupos de interesse mercantil, que vem se aproximando das instâncias oficiais de gestão das políticas educacionais brasileiras nas três esferas de governo. Tais grupos e empresas a eles vinculados ofertam serviços e produtos, apregoando vantagens da aplicação de modelos de viés gerencialista, calcados em padronização curricular e avaliação em larga escala, como ferramentas para garantir “eficiência e resultados” para a educação pública (PERONI; ADRIÃO, 2018; AVELAR; BALL, 2017). Nos últimos anos, especialmente a partir da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola, esses grupos vêm trabalhando na disseminação de propostas voltadas à Educação Infantil (PERONI; FLORES, 2018).

No cenário atual, em face das crises sanitária e econômica mundiais instaladas no ano de 2020,⁶ configura-se no Brasil uma correlação de forças políticas muito desfavorável aos investimentos públicos necessários à garantia do direito educacional para todas as crianças brasileiras que frequentam escolas públicas (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020; FINEDUCA, 2020). Mas, ainda que estejamos em um contexto adverso, e justamente em razão desse, argumentamos no sentido de que o estudo do material referente à base pelas instituições de

⁶ Em relação à crise econômica no País, consolidada em anos recentes, destaca-se, como um dos elementos cruciais, a aprovação da Emenda Constitucional (EC) n. 95/2016, que alterou o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, conhecido como a “Política do Teto de Gastos”, determinando que as despesas primárias do orçamento público ficarão limitadas à variação inflacionária durante 20 anos, congelando o investimento público nas áreas sociais. Três anos após a aprovação dessa EC, o País mergulhou na pandemia da COVID-19, o *Coronavírus*, reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como “Emergência em Saúde Pública de importância internacional”, contexto extremamente adverso para a ampliação de investimentos em educação, dada a priorização de gastos na área da saúde, principalmente. A suspensão das atividades escolares e acadêmicas presenciais e o próprio isolamento social em curso vêm afetar, também, a mobilização de atores centrais nessa defesa.

Educação Infantil, em espaços voltados à formação continuada, desde uma abordagem participativa de (re)construção de currículos contextualizada a cada realidade, pode levar à efetivação de práticas cotidianas em consonância com a identidade da etapa, definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n. 5/2009, amparada no Parecer CNE/CEB n. 20/2009, servindo de contraponto ao proposto nas novas políticas.

Visando a desenvolver nosso objetivo, o artigo encontra-se dividido em duas seções: a primeira está voltada a abordar aspectos relevantes das conquistas legais e avanços no acesso à Educação Infantil. Na medida em que contextualizamos a trajetória de inserção da etapa nas políticas educacionais para a Educação Básica, evidenciam-se, no horizonte, alguns direitos recém-conquistados e ainda em fase de consolidação, que já se encontram em risco.

Na segunda seção, aprofundamos aspectos do processo de construção da BNCC-EI, enfatizando movimentos, sujeitos e conteúdos relativos às várias versões, configurando-se a versão final do documento na materialização de um complexo conjunto de avanços e retrocessos. Por fim, nas Considerações Finais, retomando as evidências de risco anunciadas, enfatizamos a possibilidade e a necessidade de que cada escola/rede/comunidade se aproprie dos processos de (re)construção do currículo das instituições de educação coletiva de crianças de até 6 anos, em contextos formativos em serviço, nos quais a demanda pela implementação da BNCC-EI possa servir de espaço/tempo para a construção de uma Educação Infantil de mais qualidade para todos.

Alguns avanços e desafios para a consolidação da identidade da Educação Infantil

É importante considerar que o direito à educação para crianças bem pequenas foi uma conquista recente; positivada na Constituição Federal de 1988 (CF/88) como direito das crianças de 0 a 6 anos a atendimento e, também, como direito social de trabalhadores urbanos e rurais “[...] à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os

seis anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, CF/88, art. 7º, Inc. XXV; art. 2º, Inc. IV).

Incorporada à Educação Básica, nível e conceito novos apresentados na atual LDBEN, gradualmente, a Educação Infantil, subdividida nos grupos etários creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos),⁷ possui vários indicadores que demonstram que a etapa vem sendo reconhecida e legitimada no campo da educação. Sua inclusão em documentos legais importantes, como as leis que criaram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007, o primeiro PNE aprovado por lei, em 2001, assim como o plano atual, aprovado pela Lei n. 13.0005/2014. Cury (2008) destaca que a definição de uma “Educação Básica”, surgida no contexto brasileiro, em 1996, implicaria uma mudança de quadro de referências, envolvendo, pelo menos, três aspectos: um conceitual; um concernente ao direito educacional em si; e outro referente à organização da oferta de educação nacional para as três etapas que a compõem.

Sendo assim, o fato de que a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio se encontrem articulados entre si, em caráter de progressividade, não reduz a diversidade e especificidade próprias a cada uma das etapas, haja vista, por exemplo, que, à época de aprovação da LDBEN, apenas o Ensino Fundamental com oito anos de duração era

⁷ É relevante afirmar que esta divisão da Educação Infantil em dois segmentos, creche e pré-escola, que mantiveram como nomenclatura própria expressões já existentes e vinculadas a conceitos arraigados na sociedade, pode ser vista como um dos aspectos que remete a uma dicotomia histórica entre dois tipos de atendimento no País: a *creche*, conhecida como equipamento de assistência e/ou de saúde para atendimento de crianças menores de 7 anos, de famílias vulneráveis e/ou de classes populares, e a *pré-escola*, valorizada como etapa preparatória ao Ensino Fundamental, opção acessível a famílias de classes sociais médias e altas com um nível de escolaridade que permite o reconhecimento do valor desse investimento educacional. Tal divisão, para a qual a manutenção das nomenclaturas acima citadas contribui, pode ser, ainda, relacionada a outras divisões presentes, até hoje, nas diferentes tipologias de atendimento existentes, tais como, a oferta, às vezes precária, por parte do setor público *versus* a qualidade vendida pelo setor privado; as diferenças entre as condições das vagas em redes públicas diretas *versus* a falta de qualidade em algumas vagas resultantes de parcerias público-privadas e, ainda, em estreita relação, a clássica divisão entre profissionais *com* e outros *sem* a formação exigida em lei, os quais, muitas vezes, atuam lado a lado, em um mesmo Município, com carreiras, salários e valorização distintos.

obrigatório, e que a designação *ensino* não foi utilizada para a Educação Infantil, pressupondo, desde então, um reconhecimento das particularidades inerentes aos processos educacionais em cada fase da vida humana.

Ao mesmo tempo que a inserção da Educação Infantil na CF/88, na LDBEN, na Lei do Fundeb e nos últimos dois PNEs são marcos reconhecidos como positivos na medida em que promovem igual *status* entre as três etapas da Educação Básica, outros processos e mudanças legais, que alteraram a organização da Educação Básica e da educação obrigatória, são alvo de questionamento e podem ser vistos como ameaça à consolidação de um direito arduamente conquistado para as crianças pequenas. Nesse sentido, há visões favoráveis e outras contrárias, por exemplo, à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, determinada em 2006, que implicou o ingresso de crianças de 6 anos de idade no primeiro ano, reduzindo a faixa etária da pré-escola com o argumento de que seria implementado um *novus* Ensino Fundamental a partir do ano seguinte.⁸

Outra mudança polêmica foi derivada da Emenda Constitucional n. 59/2009, que alterou novamente a obrigatoriedade de matrícula escolar, vinculando-a à faixa etária dos 4 aos 17 anos. Se, por um lado, tal determinação pode ser considerada como um avanço do ponto de vista de acesso, pois trazia consigo a perspectiva de universalização do atendimento à faixa etária de 4 e 5 anos, por outro, muitos pesquisadores apontaram os riscos de uma cisão na etapa e, ainda, de retrocessos no atendimento às crianças de até 3 anos (CAMPOS, 2010).

O Brasil ainda precisa avançar no sentido de redução da desigualdade no acesso, que penaliza crianças de grupos sociais mais vulneráveis, de origem étnico-racial afrodescendente ou do meio rural, especialmente aqueles da faixa etária de até 3 anos (ROSEMBERG, 2012, 2014; BRASIL/

⁸ Em relação à determinação de ingresso das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, inicialmente proposta pela Lei n. 11.114/2005, que foi revisada pela Lei n. 11.274/2006, tal ampliação atendeu a diferentes interesses, como explicam Silva e Flores (2012). A demanda da área era por criar um ano de obrigatoriedade de Educação Infantil aos 6 anos e não o ingresso de crianças a partir dessa idade no Ensino Fundamental, uma vez que, à época, o baixo desempenho de ingressantes aos 7 anos no Ensino Fundamental apontava a necessidade de oferta de experiências de multiletramento e de socialização na cultura escolar adequada à idade, em termos de parâmetros de qualidade, visando a favorecer uma futura inserção na etapa seguinte.

INEP, 2020). Espaços inadequados, banheiros não adaptados, inexistência de parques ou de brinquedos em número suficiente são dados evidenciados pelo Censo Educacional, demonstrando, também, abismos de desigualdade entre ricos e pobres e entre crianças que frequentam creche ou pré-escola (GOMES, 2017).

Quando do início das discussões para organização de uma BNCC, um dos argumentos favoráveis à inclusão da Educação Infantil foi a possibilidade de que esse documento pudesse se configurar como mais uma normativa para fortalecer o reconhecimento dessa etapa educativa como parte da Educação Básica, desde que garantidas suas especificidades e condições de oferta.

Porém, como a construção efetiva de tal documento se deu em um tenso momento de disputa entre projetos de sociedade (AGUIAR; DOURADO, 2018), a inclusão da Educação Infantil na BNCC colocou polêmica para a área, especialmente, em relação à subetapa creche, cujo caráter de não obrigatoriedade constituía um respaldo para que esse grupo etário ficasse de fora de uma política que, com o passar dos anos, foi se amalgamando a outras políticas de forte sentido regulador, em termos de predefinições curriculares, avaliações nacionais e de responsabilização de docentes (ANPED, 2015; ADRIÃO; PERONI, 2018).

Um dos argumentos contrários à inclusão da Educação Infantil na BNCC estava relacionado à possível disseminação de modelos de avaliação em larga escala, aplicados aos Ensinos Fundamental e Médio, os quais, em grande medida, se apoiam em currículos padronizados, engessando as práticas escolares e sobrevalorizando alguns conteúdos em relação a outros, desconsiderando aspectos de contexto local, os desafios à gestão e as próprias condições de infraestrutura escolar (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2007).

O risco de inclusão da Educação Infantil em propostas de avaliação classificatórias focadas apenas no desempenho das crianças pautou, de maneira intensa, discussões da área (ROSEMBERG, 2013; SOUZA, 2014), sendo produzidos textos e documentos tematizando as especificidades da avaliação dessa etapa (FLORES; ALBUQUERQUE, 2018; RIBEIRO, 2015), a qual não se encontra centrada na avaliação do desempenho de bebês

e de crianças pequenas.⁹ A proposta de uma política nacional de avaliação da etapa e de uma sistemática que colocassem em foco as condições de oferta, utilizando-se, em parte, de dados já existentes a partir da coleta do Censo Educacional do Inep, é apresentada em projetos e documentos do MEC (BRASIL/MEC, 2012, 2015).

Sem desconsiderar a importância de todos os aspectos da infraestrutura necessários a uma oferta adequada de educação para crianças de até 6 anos, no âmbito da análise que aqui propomos, queremos enfatizar elementos fundamentais vinculados à valorização dos profissionais, considerando a formação inicial, o plano de carreira, as condições de trabalho, e a remuneração (DOURADO, 2016). Por entendermos ser de fundamental relevância o trabalho realizado por profissionais da educação, cabe, aqui, destacar que “Profissionais da Educação Infantil” era uma das seis dimensões de avaliação da qualidade propostas na Avaliação Nacional da Educação Infantil (Anei), integrante do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) previsto no atual PNE.¹⁰

Diversos estudos evidenciam um descompasso quanto às condições da formação inicial; ao reconhecimento; à carreira e ao salário entre profissionais da Educação Infantil e aqueles dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a despeito das determinações legais constantes na LDBEN e na Lei n. 11.738/2008, conhecida como a “Lei do Piso”. E, além dessa diferenciação, dentro dos próprios espaços de Educação Infantil, encontramos diferentes profissionais, com cargos, atribuições, carga horária, condições de trabalho e salário desiguais, sendo, em certos casos, responsáveis por

⁹ A escolha pela expressão *bebês e crianças pequenas* deve-se ao fato de que os bebês têm sido pouco visíveis nas políticas de Educação Infantil (ROSEMBERG, 2014). Isso não significa que os bebês não pertençam à categoria geracional *crianças*, mas marcar a diferença pode ser uma estratégia política adequada a este momento histórico, sendo outra estratégia discursiva utilizada para o mesmo fim a de utilizar a expressão *crianças pequenas, desde os bebês*.

¹⁰ A Portaria n. 369/2016, de criação do Sinaeb, assinada em 5 de maio de 2016, pela presidente Dilma Rousseff foi revogada pelo presidente Michel Temer em 25 de agosto do mesmo ano. Até o momento atual, a realização de avaliações bianuais sobre a qualidade da oferta de Educação Infantil, prevista no PNE 2014-2024, com o objetivo de divulgação de dados que pudessem orientar a formulação de políticas para essa etapa, não foi cumprida. A Portaria Revogatória n. 981/2016 apresentou como justificativa o fato de que o Sinaeb deveria se pautar pelas definições da BNCC, a qual, à época, ainda se encontrava em processo de elaboração.

funções semelhantes com as crianças (KRAMER, 2011).

Atualmente, a Educação Infantil integra, oficialmente, o novo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme proposta divulgada no documento Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência – versão 1.0 (BRASIL/MEC/INEP/DAEB, 2018). O material prevê aplicação de instrumentos a responsáveis por Secretarias de Educação, gestores escolares e docentes tanto de instituições públicas quanto daquelas conveniadas. Apesar de indicar que não está prevista a aplicação de testes individualizados e de base cognitiva diretamente com as crianças da Educação Infantil, o documento faz referência a conhecimentos determinados na BNCC-EI que poderiam ser incluídos, por exemplo, na Matriz de Referência para a avaliação de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, remetendo à ideia de uma sequenciação de conteúdos desde a Educação Infantil.

No Eixo Ensino e Aprendizagem, que envolve os temas Currículo e Práticas Pedagógicas, o documento do Inep (2018) afirma a pretensão de medir como os currículos para os ensinos Fundamental e Médio “[...] estão sendo construídos nas escolas e como eles vêm sendo utilizados pelos professores [...]”, destacando a necessidade de adaptações para cada etapa, inclusive, considerando a “[...] especificidade da Educação Infantil, etapa em que as aprendizagens não são medidas” (BRASIL/INEP, 2018, p. 29). Em relação à avaliação do alcance de objetivos relativos ao Ensino Fundamental, o documento é claro:

Considerando o necessário alinhamento entre as Matrizes de Referência e a atual BNCC, e observada a determinação exarada pelo CNE, por meio da Resolução nº 2/2017, do prazo de um ano para essa atividade, a Daeb dedicou-se à produção de Matrizes de Referência alinhadas à BNCC, ao longo de 2018, para orientar os testes que compõem o Saeb nas etapas do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (BRASIL/INEP, 2018, p. 10).

Em 5 de maio de 2020, o ministro da Educação assinou a Portaria n. 458, que institui normas complementares ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, a qual, em seu art. 8º, ratificando

o papel que já vinha sendo dado à BNCC, determina que o Saeb passará a ser realizado anualmente, com caráter censitário, incluindo todas as etapas: “[...] tendo como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da Educação Básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais” (BRASIL, Portaria n. 458/2020, art. 8º).¹¹

Outra política que passa a considerar e em papel de destaque a primeira etapa da Educação Básica é a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL/MEC, 2019), instituída pelo Decreto n. 9.765/2019. Apresentada como “[...] um esforço do Ministério da Educação para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados” (BRASIL/MEC, 2019, p. 7), a proposta se diz apoiada nas ciências cognitivas, especialmente na ciência cognitiva da leitura, que “[...] apresenta um conjunto vigoroso de *evidências* sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais *eficazes* para o ensino da leitura e da escrita” (BRASIL/MEC, 2019, p. 7).¹² As críticas a essa proposta questionam seu foco em um único campo da ciência e a desconsideração para com a produção teórica sobre o tema existente no País.¹³ Além disso, o documento da política coloca forte acento em práticas e habilidades preditoras de sucesso nos

¹¹ As alterações da sistemática do Saeb, com referência a que a avaliação que irá aferir a qualidade de toda a Educação Básica inclui a dimensão “[...] II. ensino e aprendizagem”. Para um breve histórico da inserção da Educação Infantil no Saeb, acessar documento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), disponível no site institucional: <https://anped.org.br/news/incorporacao-da-educacao-infantil-no-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-por-angela>. Acesso em: 10 out. 2020.

¹² Chama a atenção, em documentos referentes a algumas políticas, como é o caso dessa, a utilização de palavras e expressões não vinculadas ao campo da educação, mas originárias de teorias econômicas e do mundo empresarial. Evangelista e Shiroma (2014) desenvolvem esse tema e os múltiplos sentidos que a palavra *qualidade* passa a adquirir em documentos e *slogans* da política educacional em anos recentes.

¹³ No mês de março de 2020, o Governo Federal lançou o Programa “Tempo de Aprender”, apoiado nas diretrizes do PNA e incluindo crianças desde a pré-escola, o qual é apresentado como “um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no País. Entre elas, destacam-se: déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; falta de material e de recursos estruturados para alunos e professores; deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos; e baixo incentivo ao desempenho de professores-alfabetizadores e de gestores educacionais”. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 05 jun. 2020.

processos de alfabetização, as quais precisariam ser *estimuladas* durante a Educação Infantil, sendo claramente explicitada a correlação entre os processos a serem desenvolvidos antes para o alcance de padrões previstos para o Ensino Fundamental na BNCC:

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um normativo para os currículos das escolas públicas e privadas que propõe conteúdos mínimos para cada etapa da escolarização (BRASIL, 2017). Conforme a BNCC, espera-se que a criança seja alfabetizada no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, processo que será complementado por outro, a partir do 3º ano, denominado “ortografização” (BRASIL/MEC/SEALF, 2019, p. 14).

Por sua vez, o decreto que institui a PNA, também é claro quanto às implicações decorrentes da Política para a Educação Infantil, ao afirmar, em seu art. 8º: “A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam: I – orientações curriculares e metas claras e objetivas para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental; [...] (BRASIL, 2019).

No sentido de contrapor argumentos a essa antecipação de responsabilidades para a etapa anterior, a Carta Aberta da Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf) destacou a necessidade de “fortalecimento da identidade da Educação Infantil, compreendida como etapa que contribui para o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, sem que isso signifique estar submetida aos objetivos de alfabetização próprios do Ensino Fundamental” (ABALF, 2019).

No que tange às relações construídas entre as definições curriculares para as crianças e os processos voltados à formação de profissionais, o Parecer CNE/CP n. 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação, conhecida como a “BNC da Formação”. A instituição de novas diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica se deu em um processo acelerado e centralizado, fortemente questionado pelas entidades da área,

desconsiderando a representatividade da Resolução n. 02/2015 para a área, dado o seu processo de discussão e produção, sendo que essa norma ainda se encontrava em etapa final de implementação pelas Instituições de Ensino Superior que atuam com a formação de docentes e finalizavam revisões de currículos de suas licenciaturas. Sobre o conteúdo do novo parecer, que aponta para um alinhamento com a BNCC, Freitas destaca:

[...] tal proposta em seu conteúdo, concepção e forma, responde exclusivamente aos interesses do setor privado na sua lógica empresarial de **padronizar** os currículos de escolas e de universidades para **avaliar** estudantes e professores em provas nacionais censitárias; premiar e punir escolas a partir dos resultados dos exames, reduzindo a defesa da qualidade da educação aos resultados nas provas nacionais e, escancarando ainda mais as portas para processos de privatização da educação e da escola públicas via *vouchers* e entrega de escolas à gestão privada de Organizações Sociais (2019, s/p., grifos da autora).

Para Santos a proposição do novo documento consideraria que uma simples reformulação no currículo dos cursos voltados à formação de professores poderia garantir uma formação mais qualificada:

O equívoco aqui é duplo, porque parte do pressuposto de que todos os cursos mudariam seus currículos de acordo com essa proposta, ignorando as tradições e experiências acumuladas por cada instituição e as diferentes transformações e mudanças que sofre um texto quando interpretado e adaptado à realidade local. O outro equívoco é pensar que teremos professores bem preparados sem alterações nas condições de trabalho e na valorização salarial e social do magistério (2019, s/p).

Resgatando o histórico do Movimento Nacional de Formação da Educação, que cunha a expressão “base comum nacional”, em 1980, em um contexto político de luta pela redemocratização do Brasil, Albino e Silva (2019) evidenciam as diferentes interpretações ligadas à expressão ao longo das últimas décadas, na medida em que o conceito de qualificação foi

reduzido à noção de competências no texto da Proposta da Base Nacional de Formação Professores, com uma correspondência explícita na BNCC para a Educação Básica, como exemplifica o trecho, a seguir, do parecer:

As 800 horas (oitocentas) horas – parte comum – devem ser realizadas a partir da integração das três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais, como organizadoras do currículo e dos conteúdos, segundo as competências e habilidades da BNCC da Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL/ Parecer CNE/CP n. 22/2019).

Desde o início das discussões sobre a elaboração de uma BNCC para o Brasil, os debates foram polarizados entre defensores e opositores. Dentre os argumentos contrários, podemos identificar dois posicionamentos principais: um deles versa sobre a própria (in)adequação da existência de um documento com tal teor de especificidade curricular para um País continental como o nosso. Abordando os deslocamentos que sofre a dicotomia presente no discurso acadêmico, a qual contrapõe *conhecimento para fazer algo* e *conhecimento em si*, quando as expressões são colocadas a serviço da defesa de uma BNCC, Macedo (2016) evidencia o movimento crescente de produção de textos de política curricular no Brasil que “[...] têm produzido demandas por uma base curricular comum [...]” (MACEDO, 2016, p. 46) entre 1996 e 2015. A autora (2016) questiona os argumentos que sustentam a defesa da BNCC para os Ensinos Fundamental e Médio no País, na medida em que pretendem importar, de forma acrítica, propostas internacionais vistas como bem-sucedidas, desconsiderando, justamente, as particularidades que podem explicar seu sucesso. Contrapondo a visão de uma “completa inadequação” de uma BNCC, podemos destacar que o texto da primeira versão da BNCC conseguiu superar a visão eurocêntrica no campo da história e literatura, da língua como gramática e da Educação Infantil como preparatória.

No Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), alguma forma de definição curricular já estava posta para os Ensinos Fundamental e Médio, a partir da política dos livros didáticos, monopólio de grandes empresas do ramo editorial. As culturas de aquisição

de sistemas de apostilamento e de sistemas de avaliação são outras faces da definição de currículos que se espalham pelo território nacional, inclusive na Educação Infantil (NASCIMENTO, 2012; CORREA; ADRIÃO, 2014; BARBOSA, GOBATTO; BROILO, 2018; BROILO; BARBOSA; GOBATTO, 2019). O poder que já existia nas mãos dessas empresas e que tende a se concentrar ainda mais a partir da base é, realmente, um tema fundamental a ser colocado em debate público.¹⁴

Outro conjunto de questionamentos à construção de uma BNCC apontava na direção da participação e de eventuais usos de tal processo por representantes de grupos empresariais, interessados em incidir sobre a formulação de um documento cujo objetivo seria definir parte significativa do currículo escolar no Brasil (PERONI; CARVALHO, 2019). Analisando a “[...] crescente influência do empresariado na elaboração e na execução de políticas públicas para a Educação Básica brasileira [...]” (PERONI; CARVALHO, 2019, p. 59), em um estudo de caso sobre os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs), as autoras concluem que representantes de um empresariado que se apresenta como filantropo ou sem fins lucrativos (institutos e fundações) vêm atuando em rede, materializando diferentes arranjos nos Estados e/ou Municípios, criando formas híbridas de colaboração entre o setor público e o privado, as quais envolvem formulação, gestão e avaliação de políticas públicas educacionais, contemplando a produção de material didático, a disponibilização de plataformas virtuais de apoio à aprendizagem, programas voltados à formação de profissionais da educação, incluindo a criação de sistemas de avaliação (PERONI; CARVALHO, 2019).

¹⁴ Em maio de 2020, mais uma ação do Governo Federal reforça a concepção de que a identidade da Educação Infantil seria *ser espaço/tempo preparatório ao Ensino Fundamental*. Trata-se da publicação do Edital de Convocação n. 2/2020, que abre o processo de aquisição de obras didáticas, literárias e pedagógicas no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2022 – Educação Infantil, onde constam os seguintes objetos: 1. Obras didáticas destinadas a estudantes, professores e gestores da Educação Infantil; 2. Obras literárias destinadas a estudantes e professores da Educação Infantil; e 3. Obras pedagógicas de preparação para alfabetização. No texto do Edital, vê-se explicitada a concepção de que a Educação Infantil, contrariando sua finalidade de acordo com o art. 29 da LDBEN n. 9.394/1996, assumia funções preparatórias para processos de alfabetização formal, com foco em competências linguísticas previstas na BNCC. Edital disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-de-convocacao-n-2/2020-cgpli-pnld-2022-educacao-infantil-257875683>. Acesso em: 20 set. 2020.

Para Ball e Olmedo (2013) essa nova filantropia ou, “filantropia 3.0”, é um movimento que ocorre globalmente, ainda que com variações locais, mudando as relações entre o Estado e a sociedade, uma vez que o primeiro passa a compartilhar responsabilidades intrínsecas ao ato de governar a coisa pública com diferentes atores sociais não governamentais, que podem passar, inclusive, a frequentar instâncias decisórias sobre como o recurso público será utilizado, apresentando soluções “baseadas no mercado”, caracterizando uma aproximação entre “a caridade e os resultados” (BALL; OLMEDO, 2013, p. 33).

Um dos estudos que mais evidenciaram a influência do Movimento pela Base¹⁵ no processo de construção da BNCC é aquele desenvolvido por Avellar e Ball (2017), apoiado em uma metodologia chamada “etnografia de redes”, com a realização de entrevistas e produção de *gráficos de redes sociais*, no qual restou explicitada como operou, na prática, uma rede de governança, que se afasta da hierárquica burocracia estatal, levando ao funcionamento de um Estado “heterárquico”, materializado em uma rede complexa de relações horizontalizadas e verticalizadas entre o Estado, a iniciativa privada e o voluntariado. Com um intenso trabalho de campo, buscando mapear relações entre representantes e instituições governamentais, pessoas e instituições do setor privado, inclusive internacional, os autores mapeiam ações iniciadas em 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e citam a influência de documentos produzidos pelo Banco Mundial (BM) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) na sustentação de argumentos no sentido de que países da América Latina se beneficiariam de um currículo comum para diminuir suas desigualdades.

Do outro lado, dentre os argumentos a favor da inclusão da etapa Educação Infantil na BNCC, também, podemos identificar justificativas

¹⁵ O “Movimento pela Base” foi criado em 2013 e se apresenta como um grupo de *advocacy* não governamental, reunindo pessoas físicas, entidades e organizações, dentre elas, bancos e grupos empresariais, a partir de seus braços voltados à filantropia, nominados como institutos ou fundações, que se situam como entidades sem fins lucrativos. Atualmente, *sites* como o da Fundação Lemann, da ONG “Todos pela Educação” e do Instituto Ayrton Senna, que integram o “Movimento pela Base”, apresentam conteúdo e material direcionado a gestores e docentes, com o argumento de que o objetivo é apoiar a implementação da BNCC, apresentada como um avanço necessário para reduzir as desigualdades no campo das políticas educacionais do País. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 set. 2020.

apoiadas na possibilidade de ampliação de direitos, ou, ao menos, da manutenção dos direitos já consagrados nas DCNEIs (2009). Ocupar o espaço de primeira etapa da Educação Básica, com educação integral, um currículo situado, sem seriação, com objetivos em longo prazo, defendendo as ideias das diferentes diretrizes enunciadas nos últimos 20 anos, como direitos humanos, étnico-racial, meio ambiente, seria obrigação num momento de disputa político-ideológica por caminhos educacionais.

Entre os argumentos de defesa, por exemplo, era considerado o fato de que propor linhas curriculares próprias para bebês e crianças pequenas poderia garantir a necessidade da presença de um professor com formação superior, superando formatos de atendimento apoiados em profissionais leigos. A existência de uma base, também poderia oferecer inspiração para ampliar as referências dos profissionais acerca dos patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, isto é, ampliar as vivências proporcionadas a bebês e crianças nas instituições educativas. Uma base pode permitir um diálogo entre o local e o universal, pois a partir da parte diversificada, do local e do conhecido, pode propiciar o encontro com algo que esteja para além do situado, real, conhecido, abrindo portas para outros mundos, àquilo que poderá ser comum a todos. E, assim, em certo sentido, garantir que as instituições de educação coletiva estejam comprometidas com a defesa dos direitos das crianças propiciando às mesmas uma potente experiência de infância e não apenas de confinamento em espaços inadequados.

Afinal, os objetivos de aprendizagem propostos a partir de experiências com brincadeiras, interações e exploração de materialidades, podem tensionar a exigência de qualificação dos espaços educativos em termos de material e equipamentos, agregando qualidade a esses. Ou seja, o texto da BNCC, a partir da discussão política e das negociações visando à sua implementação, pode contribuir, ou não, para garantir o compromisso que a Educação Infantil possui em relação a todas as crianças.

É importante verificar que a construção e a implementação da BNCC estão vinculadas a dois grupos do campo neoliberal (CAMPOS, 2020): um primeiro, mais atuante no processo de elaboração do texto, representado pelo governo Temer, e hoje ainda presente no CNE, que conta com a atuação de políticos de centro-direita, de grupos empresariais privados, ou a partir

de organizações que os congregam, obtendo uma crescente incidência nas políticas educacionais brasileiras, pautando *slogans*, concepções e propondo soluções *gerencialistas* baseadas em avaliação em larga escala, meritocracia e responsabilização de docentes e de escolas pelo desempenho de estudantes. Esse grupo, que está em diálogo com atores multilaterais, como a OCDE, tem como referência a educação como ciência empírica e quantitativa e vem promovendo reformas curriculares e a implementação de avaliações internacionais há várias décadas, com o objetivo de definir um parâmetro internacional a partir do qual possam ser mensurados os saberes necessários, para que crianças e jovens de todo o mundo venham a participar de uma sociedade de consumo, com base no capitalismo. A ciência e o conhecimento são muito valorizados nessa abordagem, ainda que vistos de modo desconectado das experiências de vida dos estudantes e de suas comunidades.

Por outro lado, no momento de implementação da BNCC, se posiciona, ainda, um outro grupo de políticos, de corte ultraliberal, de caráter conservador e anticientífico, o qual vem a promover mudanças em relação à organização curricular da Educação Básica. Aqui, o objetivo não é mais a implementação de um currículo *cientificista*, mas, sim, a elaboração de propostas de políticas fragmentadas baseadas em pressupostos ideológicos. Esse grupo rejeita, claramente, a própria identidade da Educação Infantil, pois sugere que as crianças pequenas devem estar com suas mães em ambiente familiar, coloca a pré-escola em um lugar *preparatório* em relação ao Ensino Fundamental, propondo a utilização de livros didáticos, o treinamento de habilidades de literacia e numeracia pela família e pela escola, a aplicação de avaliações em larga escala, tudo isso articulado à formação de docentes com base em conteúdos disciplinares. Os resultados das ações de ambos os grupos sinalizam reflexos negativos na consolidação da Educação Infantil (SILVA, 2020; LIMA; MOREIRA, 2020).

O resgate acima contribuiu para evidenciar articulações entre diferentes políticas voltadas à Educação Básica, com forte repercussão negativa nos processos sociais recentes na direção de uma consolidação da identidade da Educação Infantil. Na seção seguinte, desenvolvemos, especificamente, os percalços do processo de elaboração da BNCC-EI e as possibilidades que defendemos para releituras críticas desse documento, a serem protagonizadas por profissionais das redes e instituições de ensino.

A construção da BNCC-EI e os desafios para sua implementação na perspectiva dos direitos das crianças

Iniciamos esta seção com um breve resgate acerca do processo de construção da BNCC-EI e, na sequência, indicamos um aprofundamento sobre alguns aspectos dessa política que podem construir um diálogo com as DCNEIs, o que, em nosso entendimento, seria interessante como estratégia do campo para efetivar a determinação legal de implementação da BNCC-EI, ao mesmo tempo que se poderia fortalecer a identidade da etapa a partir de processos voltados à formação continuada em nível local.

Diferentemente da origem das demais etapas de ensino, a assistência social dirigida a bebês e crianças pequenas em nossa sociedade nasceu fora do campo educacional e foi constituindo, ao longo dos séculos XIX e XX, a interlocução com a educação escolar. As creches e os jardins de infância não estavam vinculados, inicialmente, a processos de escolarização formal. A invenção social dessas instituições decorreu das exigências de transformação nas relações familiares no âmbito da urbanização e do trabalho nas sociedades capitalistas e socialistas. Se, atualmente, em muitos países, o atendimento educacional voltado a crianças pequenas articula-se com órgãos de assistência social, saúde, direitos das famílias e das mulheres, no Brasil, constituiu-se como uma dicotomia política e econômica entre os Ministérios da Saúde e de Assistência Social e o Ministério da Educação. A partir da CF/88, o atendimento de crianças entre 0 e 6 anos foi sendo gradualmente assumido pelo Ministério da Educação.

Desde então, a Educação Infantil luta para encontrar um lugar de visibilidade e tratamento igualitário nos diferentes âmbitos do sistema educacional (BARBOSA; RICHTER, 2013), mesmo que, em algumas realidades locais, tal inserção ainda seja frágil, com falta de equipe técnica nas Secretarias de Educação, salários diferenciados, ausência de concurso para professores e de políticas que garantam, por exemplo, formação continuada.

Fortalecer a identidade da Educação Infantil, no contexto das políticas para a Educação Básica, foi a grande referência para a participação da etapa na BNCC, mas a participação de interlocutores ligados ao campo na elaboração do documento demonstrou sua fragilidade. Em 2014, houve a elaboração de um documento da BNCC no governo da presidente Dilma

Rousseff sem a participação de representantes da Educação Infantil. Em 2015, a presença de especialistas em Educação Infantil se deu, ainda, de forma minoritária, pois, de um grupo técnico de 116 componentes, apenas quatro representavam a etapa.

Uma importante especificidade do grupo técnico representando a Educação Infantil na elaboração da primeira versão da BNCC foi o fato de que parte de seus integrantes havia participado na elaboração das DCNEIs, documento considerado representativo da produção da área em vários aspectos, tais como as concepções de infância, de criança e de Educação Infantil, que embasaram a escrita da primeira versão do documento da BNCC.¹⁶ Elaboradas ao longo dos anos 2000, a partir de um processo de pesquisa e de debate, que envolveu vários segmentos da sociedade, é possível afirmar que as DCNEIs expressam princípios e orientações para o desenvolvimento de projetos educacionais inclusivos, na perspectiva de respeito e valorização da pluralidade e diversidade cultural de nosso país (BRASIL, 2009).

Acerca da construção da BNCC, um elemento a ser destacado é sua estrutura, que foi constituída a partir de modelos apresentados e defendidos por grandes empresas educacionais emergentes no Brasil, originadas em países de Língua Inglesa, como EUA e Austrália, tendo como referências a psicologia cognitiva e a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1980; LIBÂNEO, 1985). Portanto, há uma maior ênfase na relação ensino e aprendizagem, no professor como modelador do comportamento infantil, nos objetivos individualizados, no controle da aprendizagem pelo professor, e no uso de inúmeras técnicas e tecnologias educacionais, com a ausência de referências às relações históricas, sociais e culturais, assim como consideração às diversidades sociais e individuais. Isto é, uma tendência oposta àquela defendida pelas DCNEIs como concepção de criança e currículo.

Ainda que a estrutura demandada para a primeira versão da BNCC se mostrasse distante do posicionamento teórico-metodológico das DCNEIs construídas ao longo dos anos 2000, a primeira versão da BNCC-EI, mesmo dentro dessa camisa-de-força, conseguiu enfatizar, a nosso ver,

¹⁶ Integraram o grupo técnico que participou da elaboração das duas primeiras versões da BNCC-EI: Sílvia Vieira Cruz, Zilma Oliveira, Paulo Fochi e Maria Carmen Silveira Barbosa.

três aspectos principais: em primeiro lugar, a ideia de que bebês e crianças pequenas são sujeitos de direitos, um conceito caro ao campo da Educação Infantil, entendendo-se que esses direitos são amplos, indo ao encontro da aprendizagem como uma relação social (ROGOFF, 2005; PONTE-CORVO *et al.*, 2005).

Em segundo lugar, explicitou-se, no texto, que a creche e a pré-escola conformam a Educação Infantil e têm o compromisso de garantir formas de vivência dos princípios éticos, estéticos e políticos, materializados nos direitos das crianças de *aprender* a explorar, brincar, conviver, expressar, participar e se conhecer na vida cotidiana com seus pares. E, por fim, mas não menos importante, ficou expresso que esses direitos das crianças pequenas em espaços de educação coletiva somente podem ser efetivados a partir de uma ação docente que promova ações derivadas desses mesmos verbos, tais como: conversar, interagir, colaborar. Isto é, garantindo ambientes nos quais o controle, a vigilância e a punição são substituídos pela coexistência de relações democráticas e participativas.

A passagem das tradicionais disciplinas ou áreas de conhecimento para o campo de experiências reconhecem a necessidade de que a instituição de Educação Infantil tem a obrigação de inserir a criança nos diferentes domínios da vida social, como: comer, conviver, brincar, e interagir com saberes e conhecimentos das artes, da ciência, da história, da literatura, da música. Sendo o currículo o espaço que supera a visão de linguagens isoladas, de saberes desenraizados e propõe a reflexão *intercampos* de conhecimentos, a partir de um compromisso da instituição educativa em abrir portas para as culturas local e popular e janelas para os multiversos onde estamos incluídos e que fazem compreender e decidir sobre a vida pessoal e a coletiva.

Na segunda versão da BNCC-EI, seguindo nosso fio histórico, houve mudanças com a inclusão de elementos advindos da participação de outros atores, tais como, o movimento social, que propôs a inclusão de temáticas específicas e emergentes; os gestores educacionais, com definições acerca de seriação ou divisão em faixas etárias e, ainda, as exigências oriundas do campo empresarial, no que se refere a uma maior ênfase na preparação para a alfabetização desde a educação pré-escolar. A ausência de tempo para uma leitura criteriosa e a revisão dessas diversas contribuições por parte do grupo técnico deixou a escrita da segunda versão com diversas lacunas,

pois o planejamento inicial previa quatro meses para uma escrita que foi realizada em menos de um mês.

A exigência de alfabetização – uma grande tensão do campo – ganhou maior visibilidade com a construção da esfera da cultura escrita, a partir de pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2017) procurando afirmar o direito de participação do bebê em atos de leitura, mas tendo o cuidado de evitar a antecipação da alfabetização para a pré-escola.

A partir dos movimentos que levaram ao golpe de abril de 2016, importantes aliados do MEC, como o Consede e a Undime, entidades que congregam gestores públicos, vinculados à esfera político-partidária, o CNE e o Movimento “Todos pela Educação”/“Todos pela Base” redefinem a base como um todo, assim como os encaminhamentos para sua implementação. Daí em diante, tanto a BNCC como outros documentos definidores de políticas educacionais e curriculares, que foram formulados em sequência, passam a constituir-se como materialidades do golpe no campo da educação.¹⁷

Nos vários países onde foram implementados documentos com objetivo e estrutura semelhantes, houve intensa disputa sobre o percentual que a base deveria ocupar no currículo escolar, oscilando entre 40%, 50% ou 60%. Essa importante questão política havia sido colocada, no início do processo de escrita da BNCC, porém, ela foi pouco considerada pela equipe responsável. No caso brasileiro, em um primeiro momento, alegava-se que a BNCC configuraria a parte comum dos currículos, cerca de 60%, e que as escolas seriam responsáveis pela construção da parte diversificada, 40%. Isso significaria um tipo de relação de poder que poderia agradar tanto aos universalistas como aos autonomistas. Nessa perspectiva, os Estados, as Regiões, os Municípios e o Distrito Federal poderiam orientar inclusões na base, mas não deveriam elaborar extensos documentos de referenciais próprios.

Porém, a influência política de governadores e prefeitos fez com que a Base Nacional, um documento já extenso em suas 472 páginas, fosse complementado por mais objetivos e habilidades acrescidos pelas demais

¹⁷ Dentre estes, podemos citar a Portaria n. 981, de 25 de agosto de 2016, que revogou a Portaria 369, de 5 de maio de 2016, que regulamentava o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) e a Medida Provisória n. 746/2016, que realizou a Reforma do Ensino Médio.

esferas do governo. Desse modo, as instituições educativas e seus profissionais ficaram aprisionados a um total de mais de 90% de objetivos comuns, que se apresentam alheios às especificidades identitárias de cada comunidade, os quais deveriam ser contemplados na elaboração das propostas político-pedagógicas locais, como determina a LDBEN (BRASIL, Lei n. 9.394/1996, art. 13, Inc. I).

As propostas de alguns Estados e Municípios foram de complementação, releitura, revisão, reorganização da BNCC, tendo em vista as realidades locais, porém, em outros casos, houve, ainda, muitos acréscimos, tornando relevante a questão dos percentuais para a discussão do papel de cada instituição educacional e da própria autonomia docente. Afinal, se um professor tem 200 dias letivos e 40 objetivos nacionais, mais 20 estaduais, mais 20 municipais, torna-se difícil, ou até impossível, organizar sua prática pedagógica considerando a comunidade e a participação das crianças.

Refletindo sobre tal situação, entendemos que os docentes não podem ser apenas distribuidores de objetivos predefinidos em um *check list* de atividades de ensino dirigidas a cada objetivo, resultando em práticas descontextualizadas, sem sentido ou significado. É necessário que tais profissionais possam agir como atores sociais que selecionam objetivos, definem o que priorizar, como organizar em agrupamentos, pensando nos tempos e, fundamentalmente, criando objetivos contextualizados que materializem o privilégio que representa educar crianças pequenas.

Consideramos que o estudo do material referente à base pelas instituições, em espaços voltados à formação continuada, desde uma abordagem de construção participativa de currículos contextualizados a cada realidade pode levar à efetivação de práticas cotidianas em consonância com as DCNEIs. Ler a BNCC criticamente, compreender seu endereçamento, momento político de elaboração e implementação, refletir sobre a importância da instituição de Educação Infantil – e dos conhecimentos – para a formação pessoal, social e política das crianças, analisar a ideologia da pedagogia das competências e dos objetivos, revisar e cotejar com as pedagogias críticas e emancipatórias, podem fazer com que professores e instituições efetivem práticas criativas de resistência.

Como o CNE definiu prazo para a revisão da BNCC para 2024,

entendemos que tal processo será organizado pelos sistemas de ensino, entidades da área e, especialmente, pelos docentes, a partir de experiências vividas ao longo dessa implementação. No caso da Educação Infantil que aprofundamos aqui, entendemos que possa ser produtivo pensar a BNCC-EI como um material aberto para o exercício de reflexão sobre vários temas, tais como, as especificidades da etapa, as particularidades da educação de bebês em espaços coletivos e as relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Do ponto de vista didático-pedagógico, também se faz pertinente avaliar o que dela faz sentido para cada contexto, o que poderia ser excluído, o que é preciso incluir, o que caberia a cada instância educacional determinar, e até que ponto os referenciais curriculares estaduais se constituem em uma parte complementar que garante uma necessária contextualização nos currículos locais, ou, ainda, o que significa trabalhar com objetivos abertos ou objetivos comportamentais, por exemplo. Ter uma BNCC pode ser fundamental para a construção de um país mais igualitário no ponto de partida, mas certamente sabemos que apenas a existência de um documento com tal teor não é suficiente; há que se considerar quem o constrói e quais são os objetivos comuns mais adequados à formação humana das nossas crianças.

Em nosso ponto de vista, a expectativa de um trabalho de qualidade com essa etapa, passa, diretamente, pela formação inicial e continuada e pelas condições de trabalho de profissionais, que, em sua maioria, são mulheres. A possibilidade de reuniões de planejamento, estudo e trabalho coletivo pelas equipes que atuam nas instituições educacionais é uma condição fundamental para garantir processos formativos, nos quais cada profissional possa ser sujeito em relação às práticas cotidianas adotadas.

Internacionalmente e, também na literatura brasileira, a formação continuada em contexto assume papel de destaque como elemento que possibilita a construção de currículos centrados nas crianças com a promoção de atividades significativas para cada grupo. (CAMPOS, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016; KRAMER, 2011). Dentre as abordagens estrangeiras, a pedagogia italiana para a primeira infância se destaca como inspiração para experiências brasileiras (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015). O protagonismo das equipes de trabalho, como

uma comunidade de aprendizagem e de prática, é elemento central nesta abordagem (MASELLI; ZANELLI, 2013), sendo o grupo de profissionais responsável pelo planejamento educativo e pela implementação das condições necessários à efetivação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Em algumas experiências no Norte da Itália, é proposta uma articulação entre os espaços formativos e os processos de avaliação da qualidade, conformando um círculo participativo e virtuoso de planejamento, ação, avaliação e novo planejamento (BENEDETTI; GARBOLDI; MASELLI, 2017). Nessa perspectiva, o *contexto* é compreendido “[...] a partir de elementos concretos (pessoas, mobiliário, materiais) e das relações *em processo* estabelecido com as dimensões simbólicas, materiais e relacionais, de modo dinâmico, recíproco, desvelando e consolidando a identidade educativa da instituição” (BONDIOLI, 2014).

As instituições escolares têm uma autonomia relativa, como diria Grasmci (1985), ou, ainda, a escola possui uma cultura escolar (VIÑAO FRAGO, s/d) que também traz elementos de resistência. Potencializar a reflexão, a reinvenção, a criação dos professores e a força do trabalho coletivo é fundamental para o enfrentamento de uma leitura focada em elementos que a BNCC carrega de um ideário identificado com a educação integral, o currículo situado, a avaliação formativa e os temas contemporâneos.

Considerações finais

No âmbito deste artigo, buscamos evidenciar riscos à consolidação da identidade da Educação Infantil relacionados a processos de implementação da BNCC-EI, dado o contexto recente do Brasil em relação ao conjunto de políticas voltadas à Educação Básica. Para tal, sistematizamos certos elementos do processo de construção da base, evidenciando atores envolvidos na formulação e nos direcionamentos que poderão ser realizados, a partir de intersecções entre essa política curricular e as determinações da Política Nacional de Alfabetização; os desdobramentos dos processos em curso para a constituição do novo Sistema Nacional de Avaliação com matrizes de referência adequadas à BNCC; a implementação da PNA e, ainda, a Base Nacional para a Formação de Professores da Educação Básica

apresentada recentemente pelo Governo Federal, em um esforço de preparar docentes com foco nos objetivos definidos para o currículo nacional. O resgate histórico e a pesquisa documental evidenciaram que a identidade da Educação Infantil tende a se fragilizar a partir da implementação de políticas centradas em currículos padronizados e avaliações em larga escala, sejam aqueles direcionados à Educação Básica ou aos cursos responsáveis pela formação docente.

Argumentamos no sentido de que, a despeito das intenções iniciais quando da formulação da proposta, a depender das condições de implementação da BNCC-EI, ao invés da promoção da qualidade, poderão ser postos em funcionamento modelos conteudistas, etapistas e classificatórios, que prejudicariam a oferta da etapa desde uma perspectiva de direito à educação com equidade e qualidade para todas as crianças. A revisão de literatura sobre o estudo das infâncias aponta à coerência necessária entre a organização do currículo a ser desenvolvido e as especificidades da educação de crianças pequenas.

Como ato ético, político e pedagógico de resistência à adoção de modelos curriculares e avaliativos predeterminados, incluindo sistemas apostilados e avaliações standardizadas e em larga escala, argumentamos no sentido do fortalecimento de ações locais voltadas à formação continuada, visando a uma construção participativa e democrática de currículos contextualizados e pensados a partir das especificidades da educação de crianças de até 6 anos estabelecidas nas DCNEIs.

Com base na literatura da área dos estudos sociais da infância, apresentamos algumas possibilidades de articulação entre os campos de experiência, os direitos e objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento propostos pela BNCC-EI e os princípios e determinações presentes nas DCNEIs, buscando contribuir para outras leituras do documento, que possam subsidiar a construção de práticas cotidianas que considerem as crianças e sua infância nas diferentes realidades do País, visando ao fortalecimento da identidade da etapa em cada rede e instituição de Educação Infantil. Construídos no nível micro, a partir dos campos de experiência apresentados na base, defendemos currículos que efetivem práticas cotidianas em maior consonância com os direitos de aprendizagem de cada e de todas as crianças brasileiras.

Referências

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: Anpae, 2018. p. 49-54.

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratos-daescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

ALBUQUERQUE, S. S. de; FLORES, M. L. R. Dos debates sobre a avaliação da qualidade da/na Educação Infantil à efetivação do direito no contexto da escola. In: FLORES, M. L. R. (org.). *Avaliação da Educação Infantil: concepções teórico-metodológicas e implicações para políticas educacionais*. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000400008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 mar. 2020.

AVELAR, M.; BALL, S. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, v. 64, p. 65-73, jan. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO. *Carta Aberta*. 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/carta-aberta-do-iv-congresso-brasileiro-de-alfabetizacao-iv-conbalf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BARBOSA, Maria C. S.; RICHTER, Sandra R. S. Creche: uma estranha no ninho educacional. *Dialogia*. 10.5585/dialogian.17.4410, 2013.

BARBOSA, M. C. Silveira; GOBBATO, C.; BOITO, C. As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para Educação Infantil. *Acta Scientiarum*

Education, v. 40, n. 2, p. 314-374. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i2.31474>. Acesso em: 17 out. 2020.

BALL, S. J.; OLMEDO, A. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera M. V. (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 33-47.

BENEDETTI, S.; GARIBOLDI, A.; MASELLI, M. (org.). *Per una qualità diffusa*. Bergamo: Zeroseiup, 2017.

BONDIOLI, A. Indicadores operativos e análise de qualidade: razões e modos de avaliar. In: CIPOLLONE, Laura. *Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2014. p. 47-72.

BOITO, C.; BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C. Livro didático na Educação Infantil: de que docência estamos falando? In: ANPESUL, 2016, Curitiba: *Anais [...]*. Curitiba, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. *Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 17 de julho de 2008.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1 (ed. Extra), Brasília, DF: 26 de junho de 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma

a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 12 de novembro de 2009.

BRASIL. Lei n. 11.274, 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: 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 15 de dezembro de 2016.

BRASIL. Lei n. 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 22 de junho de 2007.

BRASIL. Decreto n. 9.765/2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 11 de abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação-Geral da Educação Infantil. *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação-Geral da Educação Infantil. *Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto*. Curitiba: Imprensa; UFPR; Brasília: MEC/SEB/Coedi, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. BNCC. Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

imagens/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC; Sealf, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020*. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência – versão 1.0*. Brasília: MEC/Inep/Daeb, 2018.

BRASIL. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência – versão 1.0*. Brasília: MEC/Inep/Daeb, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: 2009.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=2097. Acesso em: 28 abr. 2017.

BRASIL *Parecer CNE/CP n. 15/2017, de 15 de dezembro de 2017*. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portaria n. 1.570. *Diário Oficial da União de 21/12/2017*, Seção 1, p. 146.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2/2017, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&-category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 mar. 2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Inserir Salário-Educação no Fundeb prejudica a alimentação escolar. *Nota Técnica*. 2020. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/NotaTecnica_SubstitutivoFundeb_2020_03_03_Versao_Final.pdf.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

ASSOCIAÇÃO Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – Fineduca. Por um Fundeb mais justo e com maior compromisso da União! *Nota Técnica*. 2020. Disponível em: http://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Fineduca_Nota_Por-um-Fundeb-mais-justo_01.03.2020.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das

reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CAMPOS. A Educação Infantil como direito. *Insumos para o Debate 2: Emenda Constitucional n. 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. p. 8-14.

CAMPOS. Falta muito para a equidade. *Entrevista*. Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Anped. Site institucional. 16/04/2020. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/falta-muito-para-equidade-entrevista-com-maria-malta-campos-ex-presidente-da-anped>. Acesso em: 19 mar. 2020.

CARVALHO, E. J. G. de; PERONI, V. M. V. Arranjos de Desenvolvimento da Educação – ADEs e a influência do empresariado na Educação Básica Pública brasileira. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 22, n. 3, p. 58-79, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i3.50053>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CORREA, B. C.; ADRIÃO, T. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 30, p. 379-396, 2014.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DOURADO, L. F. Valorização dos profissionais da educação: desafios para

garantir conquistas da democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/649/671>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FLORES, M. L. R. A construção do direito à Educação Infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 206-225, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/09/3679-24056-1-PB.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Falsos consensos sobre a BNC da Formação*. 2019. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/11/24/falsos-consensos-sobre-a-bnc-da-formacao/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *As reformas empresariais em cheque reforçam a resistência à BNCF do MEC/CNE*. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/10/10/as-reformas-empresariais-em-cheque-reforcam-a-resistencia-a-bncf-do-mec-cne/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Iana G. de; HYPOLITO, Álvaro M. A expansão do neoliberalismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100567&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 25 maio 2020.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016.

MASELLI, M.; ZANELLI, P. *Grupo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo*. Parma: Edizione Junior, 2013.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de Educação Infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. *Rev. Bras. Educ. [online]*, v. 17, n. 49, p. 59-80, 2012. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 fev. 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V.; GALLINA, S.; WESCHENFELDER, N. *Pedagogias das infâncias*: crianças e docências na Educação Infantil. Santa Maria: Ed. da UFSM; Brasília: MEC/SEB, 2016.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera M. V. (org.). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikós, 2015.

PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R. Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil: desafios à consolidação do direito no contexto emergente da nova filantropia. *Roteiro*, v. 43, n. 1, p. 133-154, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/13096/pdf>. Acesso em:

PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende*: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSA, L. O. da; FERREIRA, V. S. A rede do Movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n. 2, p. 115-130, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45391>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ROSEMBERG, F. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até seis anos. In: BARBOSA, M. C. S. *et al.* *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

ROSEMBERG, F. Políticas de Educação Infantil e avaliação. *Cad. Pesqui.* [online], v. 43, n. 148, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 fev. 2020.

ROSEMBERG, F. Políticas públicas e qualidade da Educação Infantil. In: SANTOS, M.; RIBEIRO, M. I. S. (org.). *Educação Infantil*: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo? Salvador: Soofset, 2014.

ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, M. B. G. da; FLORES, M. L. R. Articulações e tensões entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 92-113, 2012.

SANTOS, Lucíola. Professora da UFMG é mais uma a rejeitar novas diretrizes. *Entrevista*. Trem das Letras – educação e cultura. 2019. Disponível em: <http://tremdasletras.com/professora-da-ufmg-e-mais-uma-a-rejeitar-novas-diretrizes/>. Acesso em: 20 maio 2020.

SILVA, Simone Gonçalves; LIMA, Iana Gomes de; SILVA, Maria Eloísa. Redes de influência em políticas educacionais: o avanço neoconservador e neoliberal em cena. *Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 1, jan./abr. 2012; v. 22, p. 1-18, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46255/751375149020>.

Acesso em: 25 maio 2020.

SOUSA, S. Z. Avaliação da Educação Infantil: propostas em debate no Brasil. *Interações*, Lisboa, n. 32, p. 68-88, 2014 (n. especial: A Avaliação nas Primeiras Idades).

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Apresentação. In: EVANGELISTA, O. (org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. São Paulo: Junqueira e Marin, 2014. p. 11-20.

VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

Submetido em 8 de junho de 2020.

Aprovado em 30 de outubro de 2020.