



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

IRACEMA DOS SANTOS TELES

**CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS TRÊS VERSÕES
DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2015-2016-2017)**

BELÉM - PA

2023

IRACEMA DOS SANTOS TELES

**CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS TRÊS VERSÕES
DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2015-2016-2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, Universidade Federal do Pará – UFPA como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.
Área de concentração: Educação Básica.
Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha

BELÉM - PA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com
ISBDSistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

Teles, Iracema dos Santos.
CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS TRÊS
VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
(2015-2016-2017) / Iracema dos Santos Teles. — 2023.
194 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica,
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola
Básica, Belém, 2023.

1. BNCC. 2. currículo. 3. Educação Infantil. I. Título.

CDD 370

IRACEMA DOS SANTOS TELES

**CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS TRÊS VERSÕES
DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2015-2016-2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, Universidade Federal do Pará – UFPA como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Aprovada em:31/01/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha — Orientador
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB
Universidade Federal do Pará - UFPA

Profa. Dra. Cleide Carvalho de Matos — Examinadora Interna
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos — Examinador Externo
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

A pandemia da covid-19 foi um desafio a ser enfrentado com medo, com angústia, mas também com coragem e determinação. Dedico essa dissertação a todas as vítimas da covid-19 em especial ao meu conterrâneo portelense e amigo de profissão professor José Maria da Costa Nunes (in memoriam) que infelizmente não conseguiu esperar a vacina.

AGRADECIMENTOS

A palavra de ordem desse momento é gratidão:

A Deus por me proporcionar saúde e o dom da vida para concluir esta dissertação.

Ao professor, Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, meu eterno orientador. Você sempre será um exemplo de profissionalismo, competência e de um ser humano ímpar que tive o prazer em conviver.

Ao NEB/UFGA, em especial ao PPEB, por ter me acolhido e contribuído com meu processo de formação.

À professora, Dra. Celita Maria Paes de Sousa, pelas valiosas contribuições no momento da qualificação.

Ao professor, Dr. João Otacilio Libardoni dos Santos, por ter aceitado contribuir com suas ricas ponderações na banca de qualificação e defesa.

À professora, Dra. Cleide Carvalho de Matos, por ter aceitado participar e contribuir com suas reflexões na banca de defesa.

Às colegas da turma de mestrado 2020, em especial, Marluce Cardoso e Stefani Barbosa, que mesmo distante procurávamos sempre nos aproximar e nos fortalecer.

À colega Ildenê Mota, mesmo não nos conhecendo pessoalmente, foi meu escudo e a quem recorria em muitos momentos de dúvidas.

A minha amada família, mãezinha, Ostilha Teles, que se propôs a sair de sua rotina, mudar de cidade para me acompanhar, a meu esposo, João Corrêa, que nunca foi um obstáculo para que eu realizasse esse sonho e à minha amada filha, Iasmim Corrêa, maior incentivadora para que eu chegasse aqui.

À Secretaria Municipal de Educação de Portel pela minha liberação por dois anos para cursar o mestrado.

Obrigada a todos, todas e todes que direta ou indiretamente contribuíram com a concretude dessa caminhada, não foi fácil, mas venci, hoje concluo com a certeza de que não sou mais a mesma que adentrou ao curso, o aprendizado transforma vidas e intensifica o desejo em sempre querer aprender mais.

Até breve!

“Ousadia! Essa palavra expressa a necessidade de subvertermos a BNCC e de encontrarmos espaços de resistência e de criação, em uma perspectiva crítica criadora.”

(LAZARETTI, 2020, p. 126)

RESUMO

Apresentamos, nesta dissertação, uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará-PPEB/UFPA, LINHA DE PESQUISA CURRÍCULO E ESCOLA BÁSICA. Exploramos o tema Base Nacional Comum Curricular/BNCC, mais especificamente a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil/BNCCEI. A pesquisa se desenvolveu com o objetivo geral de analisar as mudanças e permanências presentes nas três versões da BNCC em relação às concepções e currículo para a Educação Infantil. Para uma melhor compreensão do objeto de estudo “O currículo para a Educação Infantil nas três versões da BNCC elaboradas pelo Governo Federal Brasileiro”, definimos, ainda, três objetivos específicos: identificar as mudanças e permanências relativas à concepção de infância que orientou a proposta de currículo para a Educação Infantil nas três versões da BNCC elaboradas pelo governo brasileiro; discutir a organização curricular proposta em cada uma das três versões da BNCC para a Educação Infantil e comparar os conhecimentos valorizados nas três versões da BNCC para a Educação Infantil. Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por um estudo qualitativo de cunho documental. Coletamos os dados por meio da técnica de análise documental. A análise destes ocorreu com base na técnica de análise de conteúdo. Os dados revelaram que, nas três versões da BNCC para a Educação Infantil, não há o anúncio explícito da concepção de infância que orienta as prescrições curriculares, porém, conforme a análise dos documentos, a concepção de criança enquanto sujeito histórico e de direitos se faz neles presente. Inferiu-se que a concepção de infância que considera a criança como protagonista, um ser ativo em seu meio social, permaneceu nas três versões do documento. Quanto à organização curricular, em relação aos três documentos, estes indicam que são a partir dos campos de experiências que se organizam os conhecimentos que as crianças da Educação Infantil devem construir para que se desenvolvam. Por fim, apresentamos os conhecimentos prescritos e valorizados no currículo nacional na BNCCEI. Percebemos diferentes conhecimentos selecionados nos três documentos. Entretanto, na primeira e segunda versão da BNCC, houve um equilíbrio na distribuição desses conhecimentos em relação aos campos de experiências; já na versão oficial da BNCC, os conhecimentos que se interligam com a antecipação da alfabetização ganharam destaque, sendo estes conhecimentos os mais valorizados para Educação Infantil.

Palavras-chave: BNCC; Educação Infantil; currículo.

ABSTRACT

To present this dissertation, we present a research linked to the Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica at the Federal University of Pará-PPEB/UFPA, Research LINE CURRICULUM AND BASIC SCHOOL. We explored the theme Base Nacional Comum Curricular/BNCC, more specifically the Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil/BNCCEI. The research was developed with the general objective of analyzing the changes and permanences present in the three versions of the BNCC in relation to the conceptions and curriculum for Early Childhood Education. For a better understanding of the object of study "The curriculum for Early Childhood Education in the three versions of the BNCC prepared by the Brazilian Federal Government", we also defined three specific objectives: identify the changes and permanences related to the conception of childhood that guided the proposed curriculum for Early Childhood Education in the three versions of the BNCC, prepared by the Brazilian government; discuss the curriculum organization proposed in each of the three versions of the BNCC for Early Childhood Education and compare the knowledge valued in the three versions of the BNCC for Early Childhood Education. For the development of the research, we chose a qualitative study of documentary nature. We collected data using the document analysis technique. The data analysis was based on the content analysis technique. The data revealed that, in the three versions of the BNCC for Early Childhood Education, there is no explicit announcement of the conception of childhood that guides the curriculum prescriptions; however, according to the analysis of the documents, the conception of the child as a historical subject and with rights is present in them. It was inferred that the conception of childhood that considers the child as the protagonist, an active being in his or her social environment, remained in the three versions of the document. As for the curricular organization, in relation to the three documents, they indicate that it is based on fields of experience that the knowledge that children in Early Childhood Education must build in order to develop is organized. Finally, we present the knowledge prescribed and valued in the national curriculum in the BNCCEI. We noticed different knowledge selected in the three documents. However, in the first and second versions of the BNCC, there was a balance in the distribution of this knowledge in relation to the field of experience; in the official version of the BNCC, the knowledge that is interconnected with the anticipation of literacy gained prominence, and this knowledge is the most valued for Early Childhood Education.

KEYWORDS: BNCC; childhood education; curriculum.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Publicações encontradas por região	24
FIGURA 2 —	Características que definem a análise de conteúdo	36
FIGURA 3 —	Fases da análise de conteúdo	37
FIGURA 4 —	Competências gerais da BNCC	103
FIGURA 5 —	Estrutura da BNCC da educação básica	104
FIGURA 6 —	Estrutura da BNCC para a educação infantil	105
FIGURA 7 —	Linha do tempo BNCC	107
FIGURA 8 —	Definição da primeira categoria analítica	114
FIGURA 9 —	Definição da segunda categoria analítica	124
FIGURA 10 —	Definição da terceira categoria analítica	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	—	Quantitativo de produções encontradas na etapa de levantamento bibliográfico através dos descritores: 2014-2020	18
Quadro 2	—	Produções que citam em seus títulos a BNCC da educação infantil ou outro descritor pesquisado	19
Quadro 3	—	Publicações que tratam da Base Nacional Comum Curricular-BNCC	22
Quadro 4	—	Publicações encontradas somente na BDTD	25
Quadro 5	—	Documentos encontrados para análise e apoio ao estudo	34
Quadro 6	—	Documentos constituintes do <i>corpus</i> da pesquisa	42
Quadro 7	—	Unidades de registro (Tema iniciais)	43
Quadro 8	—	Unidades de contextos (eixos temáticos)	52
Quadro 9	—	Definição de categorias iniciais, intermediárias e finais	63
Quadro 10	—	Categorias analíticas finais	65
Quadro 11	—	Autoridades que ocupavam as principais funções no período de construção e homologação da BNCC	109
Quadro 12	—	Declaração de voto contrário à aprovação da BNCC apresentado pelas três conselheiras	111
Quadro 13	—	Comparação entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das três versões da BNCC.	131
Quadro 14	—	Mapeamento dos conhecimentos valorizados na primeira versão da BNCC.	147
Quadro 15	—	Mapeamento dos conhecimentos valorizados na segunda versão da BNCC.	153
Quadro 16	—	Mapeamento dos conhecimentos valorizados na terceira versão da BNCC.	160

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
GTEI-GO	Grupo de Trabalho de Educação Infantil de Goiás.
IEI	Instituições de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização Não Governamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
PPGRNA	Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais da Amazônia
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNIVALI	Universidade do Vale de Itajaí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS ADOTADOS NA FEITURA DA PESQUISA	31
3 EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: reflexões iniciais	71
3.1 Breves considerações sobre a Educação Infantil no Brasil	71
3.2 Reflexões sobre currículo para a Educação Infantil	76
4 A BNCC COMO CURRÍCULO PRESCRITO	89
4.1 O currículo prescrito como materialização da política curricular	89
4.2 A BNCC: definição, finalidades e processo de elaboração	100
5 AS TRÊS VERSÕES DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA	118
5.1 Concepção de infância que orientou a seleção de conhecimentos nas três versões da BNCC para a Educação Infantil	118
5.2 A organização curricular adotada nas três versões da BNCC para a Educação Infantil	128
5.3 Os conhecimentos selecionados para a Educação Infantil: mudanças e permanências nas três versões da BNCC	148
6 CONCLUSÃO	180
REFERÊNCIAS	185

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção apresentamos o tema, o objeto de estudo, o problema da pesquisa, objetivos e estrutura desta dissertação. Além disso, apontamos as relevâncias motivadoras da pesquisa que se desdobram em relevância pessoal, social e acadêmica.

Assim, aborda o tema Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento normativo que, de acordo com o documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), objetiva nortear os currículos pedagógicos das diferentes redes de ensino, a fim de envolver todas as unidades escolares, independentemente de serem públicas ou privadas.

A problemática identificada para a realização deste trabalho acerca da BNCC refere-se ao fato de contemplar um documento de grande impacto no contexto educacional, tendo em vista que as versões da BNCC constituem temáticas de diferentes discussões, realizadas em diferentes âmbitos. Nesse contexto, observamos que leis apontam a necessidade de se ter uma base, como é o caso da Constituição Federal de 1988, que assinala, em seu artigo 210, a necessidade de se ter uma base nacional comum que garanta os conhecimentos mínimos necessários para assegurar a formação básica comum. Reforça-se, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, artigo 26, que “Os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio devem ter base nacional comum, [...]” (BRASIL, 1996a, p.12). A BNCC é defendida ademais no Plano Nacional de Educação do decênio 2014 – 2024, aprovado pela lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, pois a meta 7 do plano trata de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014, p 113). Para o cumprimento dessa meta, traçaram-se várias estratégias, entre elas a implantação da Base Nacional Comum.

Os documentos mencionados revelam a necessidade de se ter uma base nacional comum no sistema educacional brasileiro. Por essa razão, em 2014, iniciaram-se as discussões relacionadas à elaboração de um documento que determinasse a base comum, discussões encontradas em registros da Conferência Nacional de Educação – CONAE (2014) e no Plano Nacional de Educação – PNE (2014–2024). Nesse período José Henrique Paim atuou como ministro da educação e Dilma Rousseff, presidenta.

Em conformidade com Branco *et al.* (2018), o I Seminário interinstitucional que visou à elaboração da base reuniu assessores e especialistas em educação em junho de 2015. E, em setembro desse mesmo ano, apresentou-se a primeira versão da BNCC. Na época, atuou como ministro da educação Renato Janine Ribeiro e, ainda, Dilma Rousseff, presidenta. Nesse

contexto, já se articulava o golpe parlamentar¹ que culminou no *impeachment* da presidenta, aprovado em agosto de 2016.

Apresentou-se a segunda versão da BNCC, resultado de discussões e colaborações da sociedade, em maio de 2016, sob os últimos dias do governo Dilma, e sob o comando do ministro da Educação Aloízio Mercadante, porém, no mesmo mês, assumiu o Ministério da Educação Mendonça Filho, indicado pelo então vice-presidente Michel Temer. Este foi um dos articuladores do golpe contra Dilma Rousseff, e, posteriormente ao *impeachment*, assumiu a presidência da república.

Construiu-se a BNCC sobre tensões políticas e econômicas, sendo esta direcionada por diferentes concepções de educação, pensadas, principalmente, por quem comandava a educação no momento e por outros organismos que tiveram influência direta no processo de construção e finalização da base. Segundo Macedo (2014), que analisou o início das discussões por uma base comum, formou-se uma rede² composta por sujeitos políticos “públicos” como MEC, CNE, CONSED, UNDIME e por outros sujeitos políticos, parceiros privados pertencentes a fundações ou não que passaram a ser na fala da autora insidiosamente presente.

Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. (MACEDO, 2014, p. 1537, grifo da autora).

Essa rede se manteve no processo de construção de todas as versões da BNCC, até mesmo nas decisões tomadas durante a finalização e a apresentação do documento considerado versão final. Pela própria dinâmica de formação dessa rede, é perceptível que ocorreram grandes tensões motivadas por interesses diversos, envolvendo tanto os agentes públicos — considerando as mudanças políticas que ocorreram desde a presidência da república até os ministros de Educação — quanto os outros agentes que também apresentaram diferentes interesses.

¹ Defendemos que o processo de impedimento gerado sem crime de responsabilidade fiscal, como o aplicado pela direita, é um golpe palaciano, pois não se caracteriza como um golpe de estado a fim de instaurar um novo regime político. O regime continua vigorando, apoiado no Congresso, no judiciário e por fim nas Forças Armadas. (HELENO, 2017, P.72)

² [...] Nos termos da teoria do discurso, as redes são constituídas quando demandas específicas e distintas se tornam equivalentes e constituem, nesse movimento, comunidades políticas pelo partilhamento, contingente, dessas demandas. (MACEDO, p.1538)

Anteriormente à versão final da BNCC —instituída por meio da Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação-CNE em 22 de dezembro de 2017 — apresentaram-se à sociedade mais duas versões da BNCC. Essas duas primeiras versões contemplaram, em um único documento, todas as etapas da Educação Básica, sendo Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além destas, antecedeu a versão final uma terceira versão, enviada pelo MEC ao CNE com diversas alterações realizadas ao documento, como a retirada do Ensino Médio do documento, porém não vigorou, tampouco foi apresentada à sociedade. A última versão manteve algumas alterações sugeridas nessa terceira versão, como a retirada do Ensino Médio, contemplando, apenas, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no documento aprovado em 2017. Somente, posteriormente, ampliou-se o Ensino Médio no texto da BNCC.³

A trajetória da construção da BNCC movimentou os documentos de diversas maneiras, ocorrendo permanências de situações referentes à primeira versão, assim como ocorreu a inserção e a supressão de outras coisas nos documentos que foram sendo construídos. Logo, percebemos diferentes interferências para se chegar ao documento final que se consolidou no ano de 2017 com a Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, com o Ensino Médio.

Dessa forma, a BNCC constitui um documento que merece um olhar atento do educador para que possa perceber como ela vem se apresentando em relação às ideologias, aos conceitos e concepções subjacentes a esse documento.

Em face do exposto, justifica-se o interesse para se aprofundar sobre o tema BNCC, especialmente porque a pesquisadora deste trabalho atua como técnica pedagógica, o que exige que esteja sempre em contato com as políticas educacionais para organizar as discussões, orientações pedagógicas e formações continuadas no ambiente escolar.

O movimento para aprovar uma Base Nacional Comum se intensificou em um curto período, sendo apresentada várias versões do documento, construído pelo governo brasileiro, despertando, com isso, a curiosidade da pesquisadora e o desejo em conhecer a fundo os documentos. Por essa razão, a pesquisadora deste trabalho se interessou pela participação do processo seletivo para concorrer a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica/PPEB da Universidade Federal do Pará-UFPA. Considerando que uma das linhas de pesquisa é Currículo na Educação Básica, vislumbramos a possibilidade e

³ Os motivos que levaram a essa situação da retirada do Ensino Médio do texto da BNCC e de trava-se uma nova discussão para posteriormente inserir essa etapa da educação na BNCC não compõem os elementos desse estudo.

oportunidade de aprofundar conhecimentos em diferentes aspectos da Educação Básica, inclusive a respeito da discussão sobre a BNCC que é o mais novo documento em nível nacional que se propõe a orientar os currículos educacionais brasileiros.

Primeiramente, para concorrermos ao processo seletivo do mestrado, definimos como objeto de estudo a “Operacionalização da base nacional comum curricular no país”. Conforme a prova oral, em relação ao processo seletivo de mestrado, indicou-se a necessidade de aprofundamento do tema e maior clareza em relação aos objetivos. Após a aprovação no mestrado, preocupamo-nos em definir o objeto de pesquisa e, em diálogo com o orientador Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, construímos um caminho mais possível de ser trilhado para atingir o objetivo da pesquisa.

Direcionamos a proposta apresentada, considerando-se a proposta inicial, o estudo da BNCC, porém aplicada à Educação Infantil. Ressaltamos que a autora, desde 2019, trabalha com a Educação Infantil, ademais fez parte da equipe de sistematização da proposta curricular para a Educação Infantil do Município de Portel.

Atentando para o percurso que existiu para a construção da BNCC, houve a inquietação para compreender como o currículo para a Educação Infantil se desenhou nas três versões apresentadas na base nacional comum curricular. Nesse sentido, debruçamo-nos, neste trabalho, sobre o seguinte objeto de estudo: “O currículo para a Educação Infantil nas três versões da BNCC elaboradas pelo Governo Federal Brasileiro”.

Incorrer em discussões relacionadas ao currículo é imprescindível e seguir a perspectiva de compreensão de como esse currículo foi pensado no percurso de construção da BNCC para Educação Infantil é fundamental, pois se afirma, no próprio texto da BNCC, (BRASIL, 2017a) que ela é um documento de referência nacional para a elaboração dos currículos dos sistemas e redes escolares em todas as dimensões federal, distrital, estadual, municipal e escolar. Assim, reafirma-se o já anunciado nas outras versões do documento que não é um currículo, e sim um documento que direcionará os currículos construídos pelas Secretarias de Educação. Entretanto, Cury; Reis e Zanardi (2018, p. 70) afirmam que “[...] É um currículo formal, não há dúvida. E como todo currículo, deseja prescrever e direcionar o que será ensinado. [...]”. Assim, sendo um currículo prescrito, as versões da BNCC trazem, em sua essência, uma proposta de currículo para a Educação Infantil que carece ser compreendida e desvelada.

A BNCC é um documento que pode se desdobrar em vários objetos de estudos, considerando a dimensão de informações que o documento contempla, entretanto, optamos pela

delimitação do objeto supramencionado, pois, somente assim pudemos focalizar e explorar o fenômeno estudado.

De modo a apreender o que abordam as literaturas sobre a BNCC e outros conceitos referentes ao objeto de estudo, recorreremos a documentos oficiais, livros, artigos. Inicialmente selecionamos autores como: Arroyo (2013); Barbosa (2019); Branco *et al.* (2018); Cury; Reis e Zanardi (2018); Campos e Barbosa (2015); Cássio (2019); Oliveira (2007); Oliveira (2018). Ademais, agrega-se a isso a Lei de Diretrizes e Base da Educação-LDB n. 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (2009).

Com o propósito de verificar o ineditismo desse estudo, realizamos pesquisa exploratória por meio de um levantamento de dissertações e teses produzidas no Brasil sobre o tema do estudo que é a BNCC, principalmente orientado à Educação Infantil. O recorte temporal⁴ refere-se aos anos de 2014 a 2020.

Antes de iniciar a investigação, definimos alguns descritores que serviram de termo de busca para localizar os diferentes estudos relacionados ao tema e para verificar a existência de pesquisas que trataram, especificamente, sobre o objeto de estudo explorado. Elencamos os seguintes descritores: **BNCC; BNCC e Educação Infantil; versões da BNCC para Educação Infantil; Currículo e BNCC; BNCC e Infância**. O critério de inclusão dessas palavras-chave se deu pelo fato de estarem, intrinsecamente, ligadas ao objeto de estudo e pelo desejo de esquadrihar a maior quantidade possível de produções de dissertações e teses relacionadas a esse objeto de estudo.

Primeiramente realizamos um levantamento, minucioso, em busca das teses de doutorado e dissertações de mestrado que compõe o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES que tivessem relação com o objeto de estudo.

Em relação às buscas por estudos baseados nos descritores elencados, apresentou-se o seguinte resultado conforme o quadro 1.

⁴ O recorte temporal desse trabalho refere-se aos anos de 2014 a 2020. A primeira versão da BNCC foi apresentada somente em 2015 e, a partir desse ano, realizaram-se pesquisas que buscam compreender os documentos (três versões BNCC). No entanto, a partir de 2014 surgiram documentos que dão maior ênfase ao processo de criação da BNCC, útil a este trabalho. Definimos a data final de 2020 por ser o ano em que a pesquisadora ingressou no mestrado e iniciamos este trabalho, porém somente selecionamos documentos e literaturas expostos nos primeiros meses de 2020, data limite de coleta de dados.

Quadro 1 — Quantitativo de produções encontradas na etapa de levantamento bibliográfico através dos descritores: 2014-2020

DESCRITORES	QUANTITATIVO DE PRODUÇÕES
BNCC	382
BNCC para Educação Infantil	4
BNCC e Infância	4
Versões da BNCC para E.I	1
Currículo e BNCC	2
Currículo Educação Infantil na BNCC	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2020. Dados retirados do endereço eletrônico www.capes.gov.br.

Encontramos 382⁵ publicações relativas ao descritor “BNCC”. 192 referiram-se às dissertações de mestrado acadêmico, 149 as dissertações de mestrados profissionais e 41 teses de doutorado. Ao analisarmos os títulos das publicações, após realização de uma busca aprofundada no banco de dados, constatamos que poucas produções tratavam da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Indicando com isso, a existência de poucas publicações relativas, especificamente, à BNCC dessa etapa da educação.

Organizamos as publicações que envolvem a BNCC para Educação Infantil em seus títulos, no quadro 2, a seguir, e destacamos outras publicações que, apesar de não mencionarem o descritor BNCC para Educação Infantil em seus títulos, foram selecionadas para compor esse estudo, pois ao lermos os resumos e introdução, percebemos pontos relevantes que cooperam com o estudo, além de se encaixarem a outros descritores de busca afinados com o objeto de estudo. No quadro 2, apresentamos as publicações agrupadas de acordo com o período definido de 2014 a 2020. No entanto, não selecionamos pesquisa referente aos anos de 2014; 2015; 2016 e 2020, pois, mesmo havendo publicações referentes a esses anos, não se apresentaram, no momento, pertinentes a este estudo por não ter relação com o objeto investigado nessa pesquisa. A respeito do ano de 2014 não se encontrou nenhuma publicação. Em relação ao ano 2015, encontramos três publicações, porém, destas, duas não apresentaram relação com o tema BNCC e uma tratou, especificamente, da BNCC para o Ensino Religioso. Em relação ao ano de 2016, encontramos doze publicações, destas, quatro trataram do tema geral, porém não mencionaram

⁵ Analisamos e separamos os títulos das publicações em dois grupos: as que continham o termo BNCC ou o termo base nacional comum curricular das que não apareciam nos títulos esses termos. Assim, 93 trabalhos apresentaram os termos e 289 não apresentaram, em seus títulos, os referidos termos.

a Educação Infantil e, em oito, embora houvesse a palavra BNCC em seus textos, não trataram, diretamente, desse tema, tampouco da Educação Infantil. No ano de 2020, até o momento dessa busca, ocorrida entre os dias 02 a 05 de junho de 2020, não encontramos nenhuma publicação.

Quadro 2 — Produções que citam em seus títulos a BNCC para educação infantil ou outro descritor pesquisado.

(Continua)

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2017		
MAIA, M. M. M.	Gênero no contexto escolar da educação infantil: produções institucionais (RCNEI e BNCC).	UFMA-MA
AGOSTINI, C. C.	As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão.	UFFS –SC
2018		
MELLO, A. P. B. DE.	Políticas para a Educação Infantil: o lugar da consciência fonológica na base nacional comum curricular	URI-RS
SOUZA, D. L. DE.	Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos.	UFSM-RS
GIURIATTI, P.	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI.	UCS-RS
2019		
MEDEIROS, L. D. DE.	Políticas Públicas para a Educação Infantil: um estudo sobre a base nacional comum curricular (BNCC) na rede municipal de ensino de londrina.	UEL-PR
ROSA, L. O. DA.	Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a educação infantil.	UNIVALI-PR
OLIVEIRA, P.F. DE.	Políticas curriculares para a educação infantil: o caso da BNCC 2015-2017.	UEM-PR
ALMEIDA, V. DA S.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: o que diz sobre modos de ser criança na educação infantil?'	ULBRA-RS
CAMÕES, M. C. DE L. S.	O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?	UERJ-RJ

Quadro 2 — Produções que citam em seus títulos a BNCC para educação infantil ou outro descritor pesquisado.

		(Conclusão)
SILVA, T. C. DA.	A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ⁶	UFRGS-RS
ALMEIDA, I. NETA S. DE	O currículo da educação infantil: a retomada da discussão em tempos de modernidade líquida ⁷	UFT-TO

Fonte: Elaborado pela autora, 2020. Com base em dados da CAPES.

Conforme o quadro 2, somente 9 (nove) publicações, analisadas com base nos títulos, trataram da BNCC em relação à Educação Infantil. Com base nessa constatação, lemos os resumos e baixamos as nove publicações mencionadas para a realização da leitura da introdução e sumário. Porém, apenas 6 (seis) publicações aproximaram-se do objeto de estudo e compuseram a análise que contribuiu para a construção da pesquisa em questão. Diante disso, construímos alguns comentários relacionados a essas seis publicações selecionadas, a fim adentrar o tratado das publicações e as razões pelas quais estas foram selecionadas.

Elencamos o estudo de Rosa (2019) pertinente a este estudo, uma vez que o título da dissertação: **Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a educação infantil**, se contempla as continuidades e discontinuidade das três versões da BNCC da Educação Infantil, conquanto seus objetivos centralizam-se em apresentar o contexto de influência nas produções dos textos, verificar as continuidades e discontinuidades presentes no processo de construção, voltado para situações como equipe de elaboração, o papel do movimento pela base, a organização curricular da Educação Infantil, o papel da brincadeira.

Outro estudo que se alinhou a esta pesquisa é o de Oliveira (2019), intitulado: **Políticas curriculares para a educação infantil: o caso da BNCC 2015 – 2017**. Enfatiza os princípios de competências, habilidades e avaliação, fazendo relação específica com as análises do Banco Mundial apresentadas por meio de recomendações em documentos como investir na primeira infância: um guia para a discussão de políticas e a preparação de projetos de desenvolvimento da primeira infância de 2011, entre outros documentos dessa instituição.

⁶ O título faz menção a BNCC para Educação Infantil, no entanto ao acessar o trabalho na íntegra a autora fala apenas do Ensino Fundamental e faz uma justificativa por não abordar Educação Infantil.

⁷ Esse trabalho não encontra-se disponível no banco de dados da CAPES, embora apareça o título na hora da busca. Não foi encontrado também na BDTD, aparece somente no repositório da UFPB.

O estudo de Agostini (2017), intitulado **As artes de governar o currículo da educação infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão**, trata do currículo na Educação Infantil. De acordo com a autora, a pesquisa direcionou-se à seguinte questão investigadora: como o currículo da Educação Infantil/infância é construído/disposto na BNCC, principalmente, sob a ótica da governabilidade, baseada na construção de um dispositivo normalizador que procura, no limite, subjetivar, conduzir e normalizar corpos e indivíduos?

Embora os trabalhos citados tratem das três versões da BNCC para Educação Infantil, e tragam discussões relevantes para este estudo, todavia se distanciam da aspiração que objetiva, principalmente, analisar as mudanças e permanências presentes nas três versões da BNCC no que tange às concepções e currículo para a Educação Infantil, voltando-se para mudança e permanência na concepção de infância, organização curricular proposta para a Educação Infantil e os conhecimentos valorizados nas três versões da BNCC para essa etapa da Educação.

Elencamos a dissertação intitulada “**Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos**”, de Souza (2018), embora não trate com aprofundamento do tema, aborda questões relevantes que contribuem com a pesquisa, pois na contextualização do tema enfatizamos o processo de disputa existentes na construção do documento. Além disso, essa dissertação aparece nos títulos de trabalho do banco de dados de dissertações e teses da CAPES, no entanto, ao tentarmos acessar o texto completo no portal da CAPES, informou-se que o banco de dados não tem autorização para divulgar o trabalho completo. Por essa razão, recorreremos ao *site* da BDTD para a busca do texto completo.

Almeida (2019) aborda, em seus estudos, a BNCC, tendo como título a sua dissertação **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: o que diz sobre modos de ser criança na educação infantil?** O estudo direciona-se à análise e problematização das representações de crianças e infâncias, propagadas por meio da Base Nacional Comum Curricular.

Os estudos selecionados, conforme o quadro 2, contemplam dissertações de mestrados. Das nove publicações, apenas uma é tese de doutorado, intitulada **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e o ensino fundamental**, autoria de Silva (2019). A tese não se alinhou aos critérios de inclusão definidos, em relação à educação infantil. Pois trata, especificamente, do Ensino Fundamental, nível de ensino que não é objeto da pesquisa no momento. A exclusão das demais publicações, em hipótese alguma, se deu por não serem relevantes ao contexto social e acadêmico, contudo, distanciam-se do objeto deste estudo e, portanto, não podem contribuir, de forma efetiva, com a construção deste. No

quadro 2, apresentamos ainda as 3 (três) publicações que, mesmo não fazendo referência à BNCC para Educação Infantil em seus títulos, apresentaram-se relevantes a esta pesquisa, sendo duas dissertações de mestrado, intituladas, respectivamente, “**Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI**” e “**O currículo da educação infantil: a retomada da discussão em tempos de modernidade líquida**” e uma tese de doutorado intitulada “**O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?**”.

Todavia, outras pesquisas que tratam da temática BNCC, de modo geral, demonstraram-se importantes para contribuir com o desenvolvimento desse estudo. Considerando-se o tema BNCC, é necessário domínio dos diferentes conceitos trabalhados que envolve essa temática, como o processo de construção, base legal, para a contextualização de diversas situações que se apresentam no desenvolver da pesquisa. No quadro 3, apresentamos essas publicações.

Quadro 3 — Publicações que tratam da Base Nacional Comum Curricular-BNCC

(Continua)

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
ROCHA, N. F. E.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E MICROPOLITICA: analisando os fios condutores.	2016	UFPB-PB
BRANCO, E.P.	A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais.	2017	UNESPAR-PR
HELENO, C. R.	Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial.	2017	UEFS-BA
RODRIGUES, V. A. DA C.	A Base Nacional Comum Curricular em questão.	2016	PUC-SP
FONSECA, D. J. R.	Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular.	2018	UFG-GO
SILVA, V. S. DA.	Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política.	2018	UFPEL-RS

Quadro 3 — Publicações que tratam da Base Nacional Comum Curricular-BNCC

(Conclusão)

TRICHES, E. DE F.	A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017) ⁸	2018	UFGD-MS
D'AVILA, J. B.	As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular.	2018	UNICENTRO-PR
CENTENARO, J. B.	Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis: uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC.	2019	FUPF-RS
FERREIRA, M. A. B.	Base nacional Comum Curricular para 4 a 6 anos: os efeitos camuflados. ⁹	2019	UNIVALI-SC
SOUZA, A. M. R. DE. TESE	BASE NACIONAL COMUM PARA QUÊ/QUEM? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial.	2019	UFF-RJ

Fonte: Elaborado pela autora, 2020. Dados retirados do endereço eletrônico www.capes.gov.br.

Em relação ao momento de realização de leituras e seleção das publicações, encontramos a tese de Branco (2017), intitulada **A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais**. Essa tese, com auxílio de outros autores e da orientadora do trabalho, tornou-se um livro publicado em 2018 pela *Appris editora*. A obra deu suporte ao estudo realizado para alicerçar a pesquisa. O autor tratou das políticas neoliberais e suas influências

⁸ Publicação também não encontrada no banco de dados da CAPES, embora apareça o resumo ao realizar a busca. Disponível na BDTD.

⁹ Não possui trabalho divulgado nem na CAPES e nem BDTD, mesmo realizando busca no google não tive acesso a este trabalho.

nas diversas políticas educacionais, incluindo a nova política apresentada pelo governo federal que é a BNCC. Ressaltou, ainda, como esse documento reverbera na organização curricular das escolas.

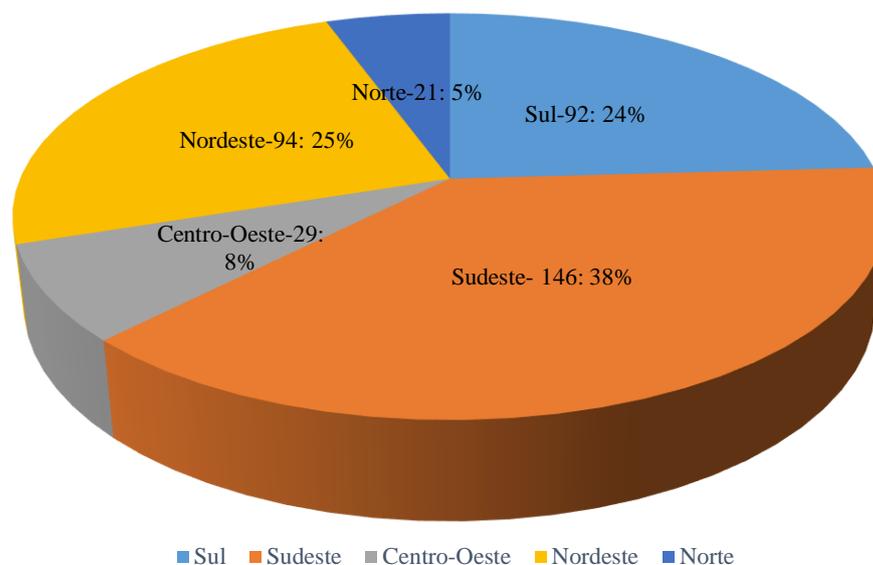
Estudos como o de Rocha (2016); Heleno (2017) Rodrigues (2017); Triches (2018); D'Avila (2018); Silva (2018); Centenaro (2019); e Souza (2019) cooperaram com o este estudo, visto que abordam as diferentes situações sobre o processo de construção da BNCC, que envolve o contexto político, histórico e social vivenciado no momento. Nesse sentido, houve necessidade de traçar uma abordagem relativa a essas situações de forma a situar o leitor em relação ao contexto que permeou o processo de elaboração e aprovação da BNCC em suas dimensões.

Fonseca (2018) realça, em sua dissertação, questões pertinentes ao objeto de estudo, tendo em vista que um de seus objetivos refere-se ao fato de considerar a BNCC com base em uma análise das práticas pedagógicas sobre a infância.

Em relação à leitura dos resumos, Ferreira (2019) forneceu subsídios para enriquecer o estudo, dando suporte para aumentar a visibilidade em relação ao tema estudado. No entanto, não houve acesso ao trabalho completo, a CAPES não apresentou autorização para divulgá-lo. Recorremos, então, ao *site* BDTD, mas não encontramos o trabalho.

Conforme os quadros 1, 2 e 3, há várias produções relacionadas ao tema BNCC, contudo, ao se tratar da BNCC para Educação Infantil, o número é bem reduzido. Diante disso, a relevância acadêmica do presente estudo se reafirma em virtude de haver poucos trabalhos relativos ao tema BNCC para Educação Infantil e nenhuma publicação explorar o objeto de estudo da presente pesquisa, sobretudo em virtude da necessidade de ampliar o debate em relação às questões curriculares para a educação infantil, considerando que as discussões envolvendo currículo para a Educação Infantil é recente e a BNCCEI tem uma função determinante nas questões curriculares dessa etapa da educação básica.

Observando o quantitativo de produções encontradas no processo de levantamento bibliográfico por regiões, constatamos que a região norte tem menor percentual de produções referentes à BNCC, conforme dados organizados na figura 1.

Figura 1 —Publicações encontradas por região

Fonte: Elaborada pela autora, 2020, com base em www.capes.gov.br.

Na figura 1, apresenta-se o percentual das 382 publicações por regiões brasileiras. Apenas 21 publicações referem-se à região norte, o equivalente a 5% das produções encontradas no banco de dados da CAPES, o que justifica a importância deste, e de outros estudos, referentes à BNCC nessa região — pois, mesmo não se definindo a BNCC como currículo, ela define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Recorremos, ainda, à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os mesmos termos de busca usados no banco de dados da CAPES e, com o mesmo objetivo, verificamos se o objeto de estudo dessa pesquisa teria sido explorado por outras pesquisas disponibilizadas nesse banco de dados. Encontramos 213 publicações: teses de doutorado e dissertações de mestrado. A busca ocorreu no dia 7 (sete) de outubro de 2020. Comparando os títulos dos trabalhos encontrados na CAPES com os títulos dos trabalhos encontrados na BDTD, certificamo-nos que somente 6 (seis) publicações que aparecem na BDTD não compõem o banco de dados da CAPES até o momento das buscas, as demais publicações encontram-se nos dois bancos de dados. No quadro 4, apresentamos essas publicações que até o momento do levantamento bibliográfico pertenciam, somente ao banco de dados da BDTD.

QUADRO 4 — Publicações encontradas somente na BDTD

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
ROCHA, N. F. E.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DOCÊNCIA: Discursos e significações.	2019	UFPB
FANCIO, A. C. A.	O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: discursos materializados em documentos oficiais e atualizados pelo PCN e pela BNCC.	2019	UFSCar
BARBIERI, S. C. R.	Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC.	2019	UCS
GONÇALVES, A. M.	Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos.	2020	UNIOESTE
PIASSA, Z. A. C.	O CONCEITO DE DIFERENÇA NO CURRÍCULO ESCOLAR: uma reflexão filosófica sobre os fundamentos Pedagógicos da BNCC.	2020	UNESP

Fonte: Elaborado pela autora, 2020. Dados retirados do endereço eletrônico: btdt.ibict.br/vufind/

A respeito das seis publicações, selecionamos, somente, uma tese de doutorado de Rocha (2019), denominada como **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DOCÊNCIA: Discursos e significações**, para compor este estudo. As demais publicações, mesmo tratando do tema geral da pesquisa que é BNCC, abordam outros conceitos que se distanciam do objeto de estudo explorado.

Realizamos pesquisas nos *sites* dos quatro programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Pará-UFPA: Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED; Programa de Pós-Graduação da Educação Básica/PPEB; Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura/PPGEDUC CAMETÁ e nos programas da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais da Amazônia/PPGRNA e no Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional/PROFMAT. Considerando-se o recorte temporal adotado, referente às teses e dissertações disponibilizadas nos bancos de dados dos programas de pós-graduação mencionados, não houve publicação relacionada à Base Nacional Comum Curricular até o momento.

Em contexto paraense, ainda recorreremos ao *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED da Universidade Estadual do Pará/UEPA e às dissertações das quatro turmas de mestrados que compreenderam os anos de 2014 a 2019. Considerando-se o ano de ingresso e conclusão, não houve dissertação disponível no momento do levantamento de dados que abordava o tema e objeto de estudo.

Esse contexto apresentado ratifica a necessidade de realização desta pesquisa, bem como o papel significativo dos estudos sobre as BNCC para a Educação Infantil, contribuindo não somente para o aumento de números de pesquisa, mas ampliando e fortalecendo o debate, em especial em relação à região norte do país.

Assim, confirmam-se as relevâncias acadêmica e social deste trabalho, tendo em vista que contribuiu com a ampliação do conhecimento científico, auxiliando, inclusive, futuras pesquisas a respeito do tema e/ou tenha proximidade com o objeto de estudo apresentado anteriormente nesse texto, pois tornar-se-á, mais uma fonte de pesquisa do universo acadêmico, podendo, além do mais, subsidiar os profissionais da Educação Infantil, ampliando seus conhecimentos relacionados ao objeto de investigação que, de certa forma, se entrelaça com o trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Infantil que se pautam nos currículos prescritos, alinhados à BNCC.

Quanto à relevância pessoal, este estudo contribuiu com a ampliação dos conhecimentos relacionados a uma temática que permeia a vida do profissional da Educação Básica, da Educação Infantil e da Escola Pública, como a da autora desta dissertação, fortalecendo-a como sujeito que contribui com as transformações sociais, especialmente da escola pública, onde a pesquisadora deste trabalho estudou e, atualmente, atua. Ademais, esta pesquisa constitui a realização de um projeto pessoal da autora, assentado na certeza de que o aluno oriundo de escola pública, negro, pobre — pertencente a um dos municípios de menores Índices de Desenvolvimento Humano-IDH do país — não pode desistir de lutar por seus objetivos e acreditar na educação como um instrumento de ascensão social.

Assim, a fim de alargar os conhecimentos sobre a BNCC para a Educação Infantil, e com a inquietude em desvendar as questões relacionadas ao objeto de estudo delimitado na pesquisa, lançamos a seguinte questão central: quais são as principais mudanças e permanências possíveis de serem identificadas no currículo prescrito para a Educação Infantil contidas nas três versões da BNCC elaboradas pelo governo brasileiro?

A partir dessa questão central, outros questionamentos emergem para sustentar o objeto de estudo definido, são eles:

a) quais as mudanças ou/e permanências na concepção de infância que orientaram a proposta de currículo para a Educação Infantil nas três versões da BNCC elaboradas pelo governo brasileiro?

b) propôs-se qual organização curricular em cada uma das três versões da BNCC para a Educação Infantil?

c) quais conhecimentos foram valorizados nas três versões da BNCC para a Educação Infantil?

Os questionamentos levantados norteiam a pesquisa, pois constituem os grandes impulsionadores do estudo e direcionaram a busca pela resposta da problemática apresentada. Sem dúvida, tanto a questão central quanto os demais questionamentos secundários constituem o cerne da presente pesquisa.

Considerando a problemática, definiu-se o objetivo geral da pesquisa: **analisar as mudanças e permanências presentes nas três versões da BNCC no que tange às concepções e currículo para a Educação Infantil**. Para um melhor detalhamento, delinear-se os objetivos específicos:

- identificar as mudanças e permanência na concepção de infância que orientaram a proposta de currículo para a Educação Infantil nas três versões da BNCC elaboradas pelo governo brasileiro;
- discutir a organização curricular proposta em cada uma das três versões da BNCC para a Educação Infantil;
- comparar os conhecimentos valorizados nas três versões da BNCC para a Educação Infantil.

Considerando o movimento de pesquisa, este estudo se assenta em uma abordagem qualitativa, lança mão da tipologia de pesquisa exploratória, com base em pesquisa documental e, em relação à técnica de coleta de dados, utiliza-se a análise documental. Realizou-se a análise dos dados com base na técnica denominada de análise de conteúdo/AC. Para melhor entendimento, apresentaremos na seção subsequente a metodologia, detalhada, do estudo.

Estruturamos a dissertação em seis seções: a primeira corresponde a esta **introdução**, na qual apresentamos o tema da pesquisa, o objeto de estudo, a problemática e problema da pesquisa por meio da questão central e das complementares, e os objetivos da pesquisa. Demonstramos, ademais, as relevâncias acadêmica, social e pessoal que motivaram a realização da pesquisa.

Na segunda seção, intitulada **Concepção metodológica e procedimentos investigativos adotados na feitura da pesquisa**, descrevemos os passos e fundamentamos, teoricamente, o movimento metodológico a respeito da pesquisa.

Na terceira seção, designada **EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: reflexões Iniciais**, apresentamos ponderações teóricas referentes à pesquisa. Inicialmente, abordamos, de maneira breve, a Educação Infantil no Brasil e, em seguida, o currículo na Educação Infantil.

Na quarta seção, denominada **A BNCC como currículo prescrito**, elencamos, também, o referencial teórico que ampara a pesquisa. Abordamos o currículo prescrito como materialização da política curricular da educação e realizamos uma abordagem relacionada ao tema BBNCC.

Na quinta seção, intitulada **A BNCC para a Educação Infantil: uma análise comparativa**, versamos sobre as análises realizadas no percurso do estudo. Portanto, trata da concepção de infância que orientou a seleção de conhecimentos nas três versões da BNCC para a Educação Infantil, da organização curricular apresentada nas três versões dos documentos e dos conhecimentos valorizados nas três versões da BNCC para Educação Infantil, atentando para as mudanças e permanências nas três versões da BNCC para Educação Infantil.

Por fim, na sexta seção concluímos o trabalho, enfatizando as abordagens centrais do estudo e apresentando a resposta ao problema da pesquisa.

2 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS ADOTADOS NA FEITURA DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos o percurso metodológico desse estudo, expondo os diferentes movimentos que conduziram a pesquisa. A pesquisa assenta-se em uma abordagem qualitativa e o aporte metodológico é a pesquisa documental que recorre à análise documental para a realização da coleta dos dados. A respeito da análise dos dados coletados, utilizamos a técnica Análise de Conteúdo.

A necessidade de conhecer é inerente ao ser humano. A cada momento este precisa (re)descobrir fatos e (re)construir novos conhecimentos. Esse processo de (re)construção do conhecimento é uma busca dinâmica e constante. Nesse movimento de busca, surgem inquietações, indagações que permitem explorar os variados conceitos e objetos a fim de se conhecer e se aprofundar, cada vez mais, acerca de um determinado fenômeno. Nesse sentido, “O objeto de pesquisa é um mistério a ser desvendado pelo pesquisador e, vale dizer, a cada *camada* retirada do objeto, um novo objeto surge para ser desvendado.” (MANEGHETTI, 2008, p. 34, grifo da autora). Sempre terá fenômenos a serem investigados nos diferentes espaços sociais, conforme Maneghetti (2008), não há verdades absolutas e compreender a realidade é um fazer permanente, bem como a capacidade investigativa do ser humano que também é constante. Para tanto, esse processo dinâmico exige a tomada de decisão por uma concepção metodológica e pela busca de um caminho metódico a ser seguido, caminho que guiará o movimento que a pesquisa requer.

Diante disso, a presente pesquisa engaja-se nesse processo que vislumbra o desvendar de uma realidade e tem como objeto investigativo “o currículo para a Educação Infantil nas três versões da BNCC elaboradas pelo Governo Federal Brasileiro”. Esse objeto de estudo é proeminente em virtude de compor o contexto que perpassa questões curriculares dessa etapa de ensino, envolvendo o mundo real e atual da Educação Infantil. Assim, consideramos a abordagem deste trabalho qualitativa. O objeto de estudo e, conseqüentemente, a pesquisa requerem esse tipo de abordagem, consideramos que a pesquisa qualitativa, de acordo com Yin (2016), permite a realização de estudos aprofundados de diferentes situações, proporcionando liberdade ao pesquisador em selecionar temas de seu interesse.

Em relação à pesquisa qualitativa, autores como Yin (2016) e Pires (2014) enfatizam que querer defini-la é uma tarefa fadada ao fracasso, pois há uma diversidade de estudos que podem ser desenvolvidos dentro dessa abordagem.

De acordo com Pires (2014, p. 90), a pesquisa qualitativa “por sua flexibilidade de adaptação durante seu desenvolvimento, inclusive no que se refere à construção progressiva do próprio objeto de investigação.”. Essa flexibilidade contribuiu para a realização de ajustes no objeto de estudo deste trabalho. Outra característica apontada pelo mesmo autor diz respeito a:

[...] sua capacidade de descrever em profundidade vários aspectos importantes da vida social concernentemente à cultura e à experiência vivida, justamente devido à sua capacidade de permitir ao pesquisador dar conta (de um modo ou de outro) do ponto de vista do interior, ou de baixo. (Ibidem).

Essa capacidade de descrever o fenômeno caracteriza esta dissertação, pois descreve e interpreta, de maneira aprofundada, o objeto de estudo explorado, a fim de se ter uma visão global do processo que envolve a BNCC, mais especificamente a respeito das questões curriculares para a Educação Infantil, elencadas nas três versões da BNCC. Ademais, esta dissertação não se limita apenas a características apresentadas pela autora, mas contempla posicionamento político, social e acadêmico. Conforme Lüdke e André (2018, p.3),

É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e a explicação desse mundo influenciarão a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa.

É perceptível que a abordagem qualitativa permite, nesse sentido, o pesquisador a se posicionar de maneira crítica na pesquisa, produzindo conhecimentos com foco na transformação social, procurando compreender os fenômenos como historicamente construídos. Nesse sentido, compreendemos que a BNCC é um fenômeno construído, com base em diferentes concepções, pois se desenvolveu em um contexto social, econômico e, principalmente, político tenso e conflitante, abarcando diferentes posicionamentos em relação aos sujeitos que participaram de sua construção, que direcionaram as políticas educacionais do momento e as influências de organismos externos como banco mundial e outros que sustentaram e subsidiaram o processo de construção desse documento. E, nesse movimento de busca e análise de dados, posicionamo-nos de forma incisiva e crítica frente aos dados coletados, considerando a metodologia e o referencial teórico deste trabalho.

Perante o exposto, a abordagem qualitativa permitiu a busca de dados qualitativos capazes de desvendar os fenômenos em suas complexidades. Bogdan e Biklen (1994, p.16) assinalam que “[...] 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 seu contexto natural. ”

Considerando as diversas possibilidades e abrangência que a pesquisa qualitativa garante, essa abordagem nos proporciona uma compreensão do objeto de estudo, tendo em vista que, ao realizarmos uma leitura preliminar das versões da BNCC para a Educação Infantil, percebemos a complexidade dos dados coletados. Nesse aspecto, a pesquisa qualitativa promove a compreensão dos dados nas suas mais variadas complexidades. A certeza de que o estudo seria qualitativo foi ratificada desde o primeiro encontro entre orientanda e orientador, no dia 24 de janeiro de 2020, quando o orientador confirmou que o estudo desenvolvido de fato seria na perspectiva qualitativa, reafirmando o que já havíamos anunciado desde o projeto enviado a seleção do mestrado. Nesse encontro, também foi sugerido que realizássemos levantamento de material relacionado à metodologia da pesquisa.

Diante disso, realizamos buscas em *sites* de vendas de livros e em publicações na *internet* para nos aprofundarmos acerca da metodologia da pesquisa científica. E elencamos os seguintes autores para este estudo: Lavelle (1999); Minayo (2007); André (2008); Gaio (2008); Poupert *et al.* (2014); Yin (2015 e 2016); Lüdke e André (2018); Franco (2018). Além disso, consultamos artigos encontrados nos *sites* do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no banco de dados do SCIELO. Nos meses de fevereiro a maio de 2020, realizamos leituras, fichamentos de livros e artigos. Conforme Severino (2007), o fichário, realizado de forma sistemática, proporciona ao estudante informações relevantes ao estudo.

Com essas leituras, definimos o passo a passo do desenvolvimento da pesquisa, com base em Minayo (2007). Segundo autora Minayo (2007), a pesquisa qualitativa percorre um ciclo pertinente a esse tipo de estudo, a saber: **fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental.**

Iniciamos a primeira etapa do ciclo da pesquisa qualitativa que constituiu a **fase exploratória** em relação à definição e organização de algumas situações necessárias: levantamento bibliográfico; tipo de pesquisa; técnica de coleta de dados; técnica de análise de dados; reestruturação do projeto, com base nas considerações do orientador, em reunião realizada no dia 22 de maio de 2020.

1 – Levantamento bibliográfico: os dados elencados apontaram o ineditismo da pesquisa e trabalhos relevantes ao processo de construção do estudo. Esse movimento foi exposto detalhadamente na introdução dessa dissertação.

2 – Definição do tipo da pesquisa: realizamos um estudo documental por ser o procedimento que melhor se articula a este trabalho, pois, tem como principal fonte de coleta de dados as três versões da BNCC que é um documento normativo e oficial. Nesse sentido:

Corriqueiramente, ao escutarmos a expressão “documento”, tendemos a pensar em papéis oficiais, registrados, que visam comprovar algo. Tal concepção não é por acaso, pois paira ainda em nossas mentes a noção positivista do documento oficial como o único verdadeiro e passível de proporcionar uma pesquisa confiável e objetiva, em outras palavras, segura e válida. Estamos dizendo com isso que essa visão ou noção de documento é muito estreita, porque existem variadas formas de documentos, sejam oficiais ou não, que podem ser pesquisadas e analisadas. (FÁVERO E CENTENARO, 2019, p.173).

Cellard (2014, p.296) segue essa mesma linha de pensamento. Segundo o autor, “Definir o documento representa em si um desafio [...]”, diante da grande quantidade de coisas que podem ser consideradas documentos, o que ultrapassa essa visão de que somente os escritos oficiais podem ser considerados documentos. Para o autor, os documentos escritos podem ser agrupados, grosso modo, em documentos arquivados e os que não são, considerando a natureza de domínio público e de domínio privado.

No entanto, constituem instrumento de análise dessa pesquisa, somente, documentos escritos, arquivados, oficiais, de domínio público, pois o *corpus* da pesquisa é constituído pelas três versões da BNCC, disponível no *site* do MEC, podendo ser acessado por qualquer pessoa que tenha interesse.

Focalizamos esta pesquisa na realização de uma análise aprofundada desses documentos, com o objetivo de compreender e registrar as mudanças e permanências acerca do currículo para a Educação Infantil apresentadas nesses documentos denominados versões da BNCC. Autores como Kripka; Scheller; Bonotto (2015, p. 57) justificam essa tomada de decisão por afirmarem que:

[...] a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos; é caracterizada como documental quando essa for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo.

Além disso, conforme Gaio; Carvalho e Simões (2008), a pesquisa documental prevê a produção de novos conhecimentos a partir de documentos, sejam estes denominados de primeira mão, como é o caso de documentos oficiais, ou os denominados de segunda mão, como tabelas, relatórios. E isso é nossa aspiração, a construção de novos conhecimentos que possam contribuir com diferentes aspectos social, profissional e acadêmico. Dessa forma, a pesquisa documental nos permite adentrar em documentos oficiais como é o caso das versões da BNCC

e, em outros documentos, como relatórios e pareceres ricos em informações que podem auxiliar para desvelar o objeto da pesquisa ora apresentada, considerando-se que:

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (SÁ-SILVA; ALMEIDA E GUINDANI, 2009, p. 2).

Diante do que se apresenta, ressaltamos que a pesquisa documental é bastante utilizada no meio acadêmico, pois, por meio dela, exploramos os documentos e o objetivo em busca do conhecer o objeto de estudo pode ser atingido, bem como a perspectiva em responder à problemática pode ser alcançada com êxito, pois a pesquisa documental é de grande valia nas diferentes pesquisas realizadas.

3- Técnica de coleta de dados: como técnica de coleta de dados, utilizamos a técnica que mais se alinha com a pesquisa documental. A análise documental, constitui uma técnica relevante e indispensável a esse tipo de pesquisa. No entanto, conforme Cellard (2014) a análise documental exige do pesquisador muito fôlego, pois este deve estar apto a superar inúmeros obstáculos que podem surgir e trilhar com competência uma longa empreitada. Além disso, a análise documental apresenta algumas vantagens relevantes à pesquisa, pois se trata de uma técnica de coleta de dados que pode excluir certas influências que o pesquisador, com sua presença ou intervenção, poderia causar no âmbito da pesquisa. Assim, coletamos os principais documentos relevantes à pesquisa, conforme quadro 5.

Quadro 5 — Documentos encontrados para análise e apoio ao estudo

(Continua)

ANO	DOCUMENTOS ENCONTRADOS	SINTESE DOS COCUMENTOS
2014	Plano Nacional de Educação	Refere-se a lei de n. 13.005 de junho de 2014. Essa lei estabelece diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais no decênio 2014-2024.
2014	Documento final- CONAE 2014	Trata-se do relatório final da 2. ^a Conferência Nacional de Educação realizada no ano de 2014. Apresenta as deliberações dessa conferência, resultado da parceria entre os sistemas de ensino; os órgãos educacionais; o congresso nacional e a sociedade civil.

Quadro 5 — Documentos encontrados para análise e apoio ao estudo

(Continuação)

2015	Portaria de n. 592, DE 17 DE JUNHO DE 2015.	Essa Portaria institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.
2015	1. ^a Versão da BNCC (preliminar)	Documento apresentado para a apreciação da sociedade.
2015	Relatórios parciais das contribuições ao texto introdutórios e objetivos de aprendizagem da Educação Infantil	Os relatórios apresentam uma leitura quantitativa das propostas de inclusão de novos objetivos de aprendizagem da Educação Infantil.
2016	Relatório Undime e Consed.	Recomendações Consed e Undime com base nos seminários Estaduais.
2016	Relatórios síntese dos Estados ¹⁰ e Distrito Federal apresentados nos Seminários Estaduais ¹¹ .	Trata de uma síntese das respostas dos Estados referentes as 11 questões proposta na seção “textos introdutórios” e outras observações feita pelos Estados e Distrito Federal.
2016	Relatório Final das contribuições propostas a Educação Infantil no documento preliminar da BNCC.	Apresenta dados quantitativos relacionados a inclusão, exclusão ou modificação dos objetivos de aprendizagem na etapa de escolarização da Educação Infantil.
2016	Pareceres do leitor crítico sobre a versão preliminar da base.	Trata de observações e proposições apresentadas por duas leitoras críticas ao documento preliminar da BNCC para a Educação Infantil.
2016	2. ^a Versão da BNCC	Documento apresentado após as contribuições da sociedade.

¹⁰ As sínteses de que trata o documento refletem as posições de 25 Estados e do Distrito Federal. A posição do Estado de Mato Grosso não aparece por não ter enviado o material referente ao texto introdutório.

¹¹ Os seminários ocorreram nos 26 Estados e no Distrito Federal.

Quadro 5 — Documentos encontrados para análise e apoio ao estudo

(Conclusão)

2016	Posicionamento conjunto da Consed e Undime	Considerações feitas pela Consed e Undime acerca da 2. ^a versão da BNCC.
2016	Parecer do GTEI-GO 2. ^a versão	Posicionamentos do Grupo de trabalho da Educação Infantil de Goiás construídos a partir da análise da BNCC, Segunda Versão, específico, à Educação Infantil.
2017	RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017	A resolução institui e orienta a implantação da BNCC. Considerando-a como documento de caráter normativo.
2017	3. ^a Versão da BNCC	Versão entregue ao CNE entregue pelo MEC.
2017	Versão final da BNCC	Trata da versão final do documento que foi aprovada e está em vigor.
2017	Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE).	Posicionamento da ANPED sobre a entrega BNCC a partir de diferentes ações organizadas pela associação.
2017	Pareceres leitor crítico relacionado a introdução e estrutura da BNCC.	Considerações de duas leitoras relacionadas a BNCC, inclusive, da Educação Infantil.
2017	Moção de repúdio da ANPED	Moção de repúdio a maneira como a BNCC para a Educação Infantil vem sendo implementada.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponível no portal do MEC e *site* da ANPED.

A técnica de análise documental se colocou relevante no sentido de ser capaz de proporcionar evidências necessárias à exploração do objeto de estudo, garantindo estabilidade e cientificidade aos resultados alcançados. Além disso, “a análise documental constitui uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (LÜDKE E ANDRÉ, 2018, p. 44-45). Por ser uma técnica exploratória, que coleta dados qualitativos, sendo relevante nas pesquisas educacionais, deu suporte ao processo de coleta de dados, principalmente nos três documentos oficiais— apresentados pelo governo brasileiro — que normatizam os currículos da educação brasileira, a BNCC.

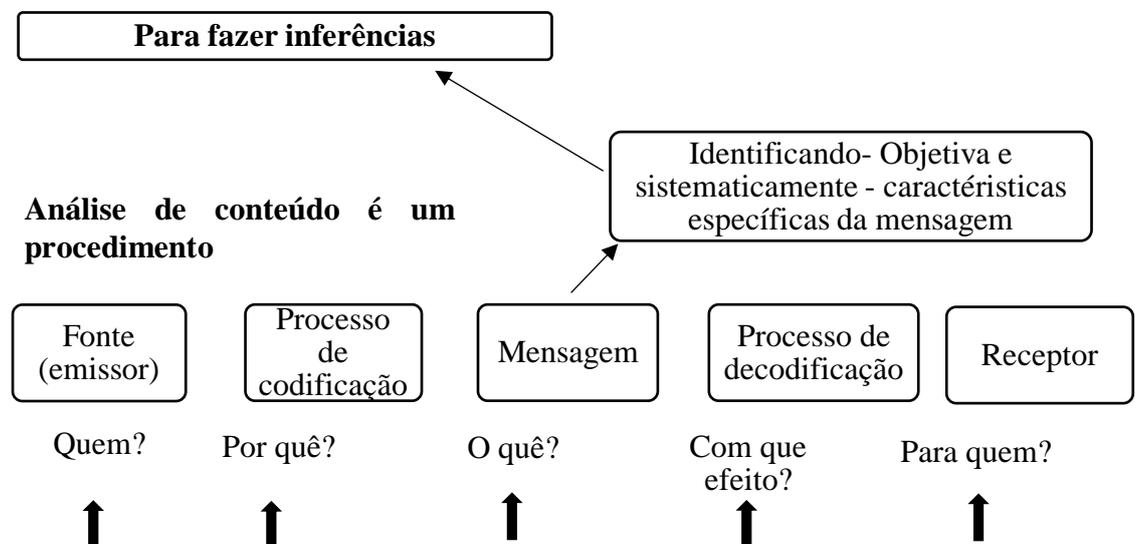
4- Técnica de análise de dados: uma pesquisa de qualidade exige selecionar uma técnica de análise dos dados qualitativos coletados que seja conexa e contribua com a pesquisa. “É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’.” (LÜDKE E ANDRÉ, 2018, p. 57).

Tendo em conta as leituras realizadas atinentes à metodologia científica, definimos como técnica de análise de dados a análise de conteúdo, uma vez que:

A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31, grifo da autora).

Essa técnica de análise de dados permite uma investigação mais detalhada e aprofundada em razão das possibilidades de análises que oferece, proporcionando ao pesquisador analisar as diferentes mensagens que envolve os materiais coletados. Para Franco (2018, p. 21, grifo da autora), “O ponto de partida da análise de conteúdo é a *mensagem*, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.”. Por isso, para o desdobramento de uma pesquisa qualitativa, essa técnica se mostra adequada. A autora enfatiza que a técnica de análise de dados — denominada de análise de conteúdo — tem algumas características definidoras, conforme figura 2.

Figura 2 —características que definem a análise de conteúdo

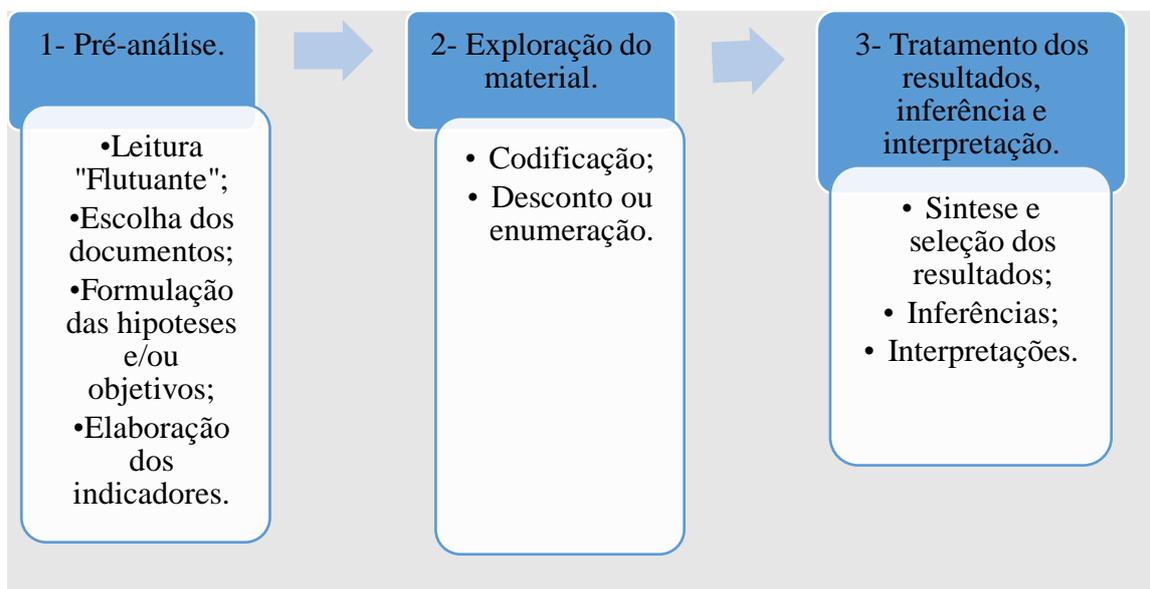


Fonte: Elaborada pela autora com base na figura apresentada por Franco (2018).

Com base em Franco (2018), percebemos que o ponto de partida da técnica é a mensagem e a análise de conteúdo propõe ao pesquisador a construção de suas inferências e interpretações com base nos elementos de comunicação, quaisquer que sejam estes.

Bardin (1977) e Franco (2018) apontam que a análise de conteúdo contempla três fases que se organizam em três polos cronológicos, conforme figura 3.

FIGURA 3 — Fases da análise de conteúdo



Fonte: elaborada pela autora com base em Bardin (1997) e Franco (2018).

Na figura 3, demonstra-se uma visão acessível à compreensão das fases da análise de conteúdo. Observamos que, em cada etapa, há diferentes movimentos que determinam o percorrer da análise dos dados coletados na pesquisa. Essas fases, se seguidas, garantirão o rigor metodológico e a cientificidade da pesquisa. Franco (2018, p. 16 –17) assinala que:

[...] a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. [...]. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo a outro dado. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência técnica do pesquisador.

Diante disso, desenvolvemos a pesquisa considerando a análise de conteúdo como a melhor técnica para o estudo em questão. Por meio dessa técnica de análise de dados, categorizamos, analisamos, inferimos e realizamos as explicações dos dados coletados, fundamentados nas teorias estudadas.

5 – Reestruturação do projeto: direcionamo-nos a reestruturação deste com base na tomada de decisão em relação ao tipo e as técnicas da pesquisa em virtude de este ser o produto final da disciplina ateliê I, conquanto, o acontecer das aulas presenciais ficou comprometido

diante da pandemia do Covid-19¹². Por essa razão, surgiram alguns percalços para que a reelaboração do projeto ocorresse no tempo esperado. E, somente a partir do Ensino Remoto Emergencial determinado pela universidade e com a dedicação do orientador da pesquisa, concluímos a disciplina e apresentamos o projeto reestruturado. Esse processo de reelaboração do projeto proporcionou um avanço significativo no estudo, pois o aproximou das questões metodológicas da pesquisa, assim como do próprio objeto de estudo. E, por meio do levantamento bibliográfico, conhecemos diferentes trabalhos relativos ao tema de nossa pesquisa.

6- Revisão bibliográfica: a realização de uma revisão bibliográfica para a escolha dos autores que fundamentam, científica e teoricamente, a investigação constitui etapa imprescindível ao processo de construção de uma pesquisa. A partir de então, podemos definir situações como a de quais conceitos e autores serão explorados para se ter o aprofundamento do campo de investigação e subsídios para a construção de uma análise coerente. “Dada a importância das interpretações na pesquisa qualitativa, a revisão bibliográfica leva o pesquisador a escolher uma fundamentação teórica” (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2014, p. 141). Essa fundamentação é necessária à construção da pesquisa, desde a coleta à análise dos dados.

Para nortear o referencial teórico, selecionamos algumas categorias conceituais de pesquisa com base na proposta da construção da dissertação definida com o orientador. Tais categorias contemplaram: **currículo; currículo prescrito; Educação Infantil; processo de construção da BNCC.**

Os critérios de organização de artigos, dissertações e teses seguiram a aproximação com esses termos elencados e o recorte temporal já definido anteriormente de 2014-2020. A respeito de livros, o critério consistiu na aproximação dos termos elencados, dando importância à relevância ao estudo. Consultamos os artigos selecionados nos *sites* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED; *Scientific Electronic Library Online-SCIELO*; EDUCERE; CAPES. No caso das teses e dissertações, nos Bancos de dados da CAPES e da Biblioteca Digital de Teses e Doutorados-BDTD. Após o mapeamento realizado,

¹² A **pandemia de COVID-19**, também conhecida como **pandemia de coronavírus**, é uma pandemia em curso de COVID-19, uma doença respiratória aguda causada pelo. A doença foi identificada pela primeira vez em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, em 1 de dezembro de 2019, mas o primeiro caso foi reportado em 31 de dezembro do mesmo ano.

selecionamos os possíveis autores que ampararam a pesquisa em relação a sua fundamentação teórica.

Selecionamos, também, alguns livros para direcionar as reflexões e escrita acerca de currículo, considerando que tivemos acesso a um número significativo de livros — dos autores: Silva (1994); Sacristán (2000 e 2013); Arroyo (2013); Gabriel e Moraes (2014); Goodson (2018 e 2019) — que contemplaram no momento as necessidades de exploração das categorias teóricas currículo e currículo prescrito não recorremos a outras literaturas. Por meio desses autores, ampliamos o olhar sobre currículo de maneira geral, sobre currículo prescrito e organização curricular.

Para trabalhar as questões relacionadas à Educação Infantil elegemos 4 (quatro) artigos que contemplam os seguintes autores: Coutinho e Moro (2017); Silva, Lima e Carvalho (2017); Campos (2017); Corrêa (2020). Apontamos, ademais, os livros dos autores: Abramowicz e Henriques (2018) e Oliveira (2020).

Para tratar do tema BNCC, selecionamos 9 (nove) artigos que abrangem uma abordagem geral da BNCC e da BNCC para a Educação Infantil, referentes aos seguintes autores: Freitas; Silva e Leite (2018); Campos e Barbosa (2015); Barbosa e Silveira (2019); Carvalho e Lourenço (2018); Neitzel e Schwengber (2019); Souza (2020); Portelinha *et al.* (2017); Neira; Alviano Júnior e Almeida (2017); Aquino e Menezes (2016). Em relação a livros elencamos os seguintes autores: Branco *et al.* (2018); Cássio e Catelli Jr. (2019, orgs.); Cury (2018); Lazaretti (2018); Oliveira (2018); Silvana Silva (2020). Além disso, selecionamos as teses e dissertações indicadas na reestruturação do projeto para compor o estudo, amparando a discussão teórica e análise dos dados levantados. Esses autores discutem o processo de definição, finalidades e construção da BNCC, abordando, inclusive, o contexto social, político e histórico em que as versões da BNCC se desenvolveram. Ademais, ainda fazem referência a BNCC como currículo prescrito, como política e organização curricular.

Essa primeira fase da pesquisa qualitativa tornou-se determinante para o andamento do estudo realizado, pois cada fase foi determinante e importante ao andamento da pesquisa. Por exemplo a escolha dos procedimentos e técnicas utilizadas na pesquisa tornaram-se um feito acertado, permitindo um aprofundamento nas investigações que levaram a resposta do problema levantado e, conseqüentemente, ao alcance dos objetivos que a pesquisa se propôs.

Na segunda etapa do ciclo da pesquisa qualitativa, referente à fase de busca dos dados, realizamos o levantamento e coleta de dados, utilizando a técnica de coleta de dados análise

documental para a aquisição e organização dos documentos encontrados pertinentes à pesquisa, conforme quadro 5.

Na última etapa do ciclo da pesquisa qualitativa, a fase da análise e tratamento do material, lançamos mão da técnica de análise de dados. A técnica em questão permitiu a delimitação de um plano de pesquisa que, amparado em Bardin (1977) e Franco (2018), envolveu a definição de campos de análise de conteúdo considerando os seguintes elementos: finalidade; ramo de semântica; tipos de comparação; questões e problema de pesquisa.

A análise de conteúdo, conforme já mencionada, se subdivide em etapas. A primeira etapa, pré-análise que consoante Bardin (1977, p.95) equivale:

A fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

Segundo a autora, essa etapa constitui-se por atividades definidas como: a) leitura Flutuante; b) escolha dos documentos; c) formulação das Hipóteses e dos Objetivos e d) e a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores. Frente a isso, primeiramente, realizamos a leitura flutuante dos documentos que, nos dizeres de Franco (2018, p. 54), equivale “a primeira atividade da Pré-Análise consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas. ” Por isso, debruçamos sobre as leituras de todos os documentos encontrados na coleta de dados para a relação de um contato com esses materiais, a fim de compreender o teor dos documentos e suas relevâncias para o estudo em questão. Destacamos, outrossim, as partes dos documentos que se afinavam com a pesquisa, realizando o preenchimento da ficha de leitura.

Doravante, realizamos a outra atividade da Pré-análise, relativa à escolha dos documentos. Para Bardin (1977), o universo de documento pode ser definido *a priori*, e, uma vez esse universo demarcado, é necessária a composição de um corpus. “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (BARDIN, 1977, p. 96-97). Para a autora essas regras são: regra de exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade, regra de pertinência.

- Regra da exaustividade: “uma vez definido o campo do *corpus* [...]é preciso terem-se em conta todos os elementos desse *corpus*. Por outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão[...], que não possa ser justificável no

plano do rigor. (BARDIN, 1977, p.97). No intento de seguir a regra, todos os esforços somaram-se em busca dos documentos disponíveis que integram elementos relevantes a exploração do objeto de estudo, ao todo foram encontrados dezessete (17) tipos de documentos que passaram pela leitura flutuante, conforme o quadro 5 desse escrito.

- Regra da representatividade: a pesquisa não se assentou a esta regra, considerando-se que, em consonância com Franco (2018, p. 56), “[...] nem todo o material a ser analisado é susceptível à obtenção de uma amostragem.” E esse é o caso deste estudo, que busca analisar o *corpus* em sua plenitude.

- Regra da homogeneidade: “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha.” (BARDIN, 1977, p. 98). Para a constituição do *corpus* da pesquisa, obedecemos a essa regra, e o critério de escolha do documento referiu-se ao fato de este estar interligado ao objeto da pesquisa que se define como “o currículo para a Educação Infantil nas três versões da BNCC elaboradas pelo Governo Federal Brasileiro”. Assim, todos os documentos selecionados estão em consonância com essa regra.

- Regra de pertinência: a regra da pertinência tem uma aproximação com a regra anterior da homogeneidade. Inclusive, Franco (2018) destaca essa regra, nas palavras de Bardin (1977, p. 98): “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objectivo que suscita a análise.” Nesse sentido, os documentos precisam estar conectados ao objetivo da análise a ser realizada. E, asseguradamente, os documentos relacionam-se com objetivo, ratificando, dessa forma, o cumprimento dessa regra.

Seguindo as regras para a escolha dos documentos, selecionamos, somente, três documentos para compor o *corpus* da pesquisa, a saber: Primeira versão da BNCC ou versão preliminar como é denominada; segunda versão da BNCC e versão final da BNCC que está em vigor atualmente.

Excluimos os demais documentos do *corpus* da pesquisa, pois não constituíram objetos de análise, porém deram suportes contextuais ao desenvolvimento deste trabalho, principalmente, ao entendimento do processo de construção da BNCC e os conflitos e tensões existentes nesse processo. Diante disso, o *corpus* desta pesquisa se constitui conforme o apresentado no quadro 6.

Quadro 6 — Documentos constituintes do *corpus* da pesquisa

N.	ANO	DOCUMENTO	UNIDADE DE LEITURA
1	2015	1. ^a Versão da BNCC (preliminar)	Princípios orientadores da Base nacional Comum Curricular: p. 7-10. Documento preliminar à base nacional comum curricular – Princípios, formas de organização e conteúdo: p. 15 – 17. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: p. 18-27
2	2016	2. ^a Versão da BNCC	Sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil: p. 24-32 Princípios da Base Nacional Comum Curricular e direitos de aprendizagem e desenvolvimento: p. 33-35 A Base Nacional Comum curricular:44-45 Educação Infantil: p. 53-84
3	2017	RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 e Versão final da BNCC	Introdução: p. 7-21 Etapa da Educação Infantil: 35-55

Fonte: Elaborada pela autora com base nos documentos

A segunda etapa da Análise de conteúdo tratou da exploração do material. Conforme Bardin (1977), a administração sistemática das decisões, tomadas na fase anterior, constitui um processo demorado e fastidioso. No caso da pesquisa documental exige a leitura criteriosa dos documentos constituintes do *corpus* da pesquisa, considerando-se que, nessa etapa, ocorre a operação de codificação, em que os dados brutos são transformados em unidades. Por isso, foi necessária a tomada de algumas decisões referentes aos recortes de unidades de registro e unidades de contexto.

A unidade de registro pode ser de diversos tipos como palavra, objeto, tema, personagem, documento, entretanto, definimos o tema como unidade, pois, segundo Bardin (1977), uma análise temática consiste em realizar uma descoberta profunda dos sentidos que compõem a comunicação, além da unidade de registro ser bastante utilizada em busca do

entendimento de objetos analíticos que visam compreender fenômenos relacionados às opiniões, atitudes, valores, entre outros. Assim, esse tipo de unidade apresentou-se mais pertinente a este trabalho. No quadro 7, expomos as unidades de registro elencadas nesse processo de codificação das três versões da BNCC.

Quadro 7 — Unidades de registro (Tema)

(Continua)

1.ª Versão da BNCC	2.ª Versão da BNCC	Versão final da BNCC
1- Criança como sujeito histórico	1-Criança como sujeito histórico	1-Criança como sujeito histórico
2-Criança como sujeito de direitos.	2-Criança como sujeito de direitos.	2-Criança como sujeito de direitos.
3- Princípios direcionadores do projeto pedagógico	3-Bebês e crianças como construtores de conhecimentos	3-Concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado.
4- Direitos de aprendizagem	4-Concepção das crianças como cidadãos de direitos, como sujeitos Ativos, criativos, competentes e com saberes.	4-Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil
5- Campos de experiências	5-Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil	5-Campos de experiências
6- Objetivos de aprendizagem na Educação Infantil	6-Campos de experiências	6-Objetivos de aprendizagem na Educação Infantil
7- Cultura das comunidades	7-Objetivos de aprendizagem na Educação Infantil	7-Constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais.

Quadro 7 — Unidades de registro (Temas iniciais)

(Continuação)

8- Conhecimento de si, do outro e do mundo	8-Conhecimentos de naturezas distintas, relevantes para os bebês e as crianças pequenas, relativos as práticas sociais e as linguagens.	8-Construção da autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.
9- Linguagens	9-Construção das percepções e perguntas sobre si, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se com os demais	9-Ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.
10- Conhecimentos matemáticos	10-Construção da autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.	10-Atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.
11- Construção da identidade pessoal e coletiva	11-Percepção de si e do outro, para não assumir preconceitos, garantindo o diálogo, a valorização de sua identidade e o reconhecimento e o respeito às diferenças que nos constituem como seres humanos.	11-Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.

Quadro 7 — Unidades de registro (Temas iniciais)

(Continuação)

12- Conhecimento de outros grupos sociais e outros modos de vida, ampliando o modo de perceber o outro e desfaz estereótipos e preconceitos.	12-Aprende a ter atitudes cuidadosas e solidarias na interação com diversas crianças e adultos	12-Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
13- Construção do sentido de singular e do coletivo, da autonomia e da solidariedade.	13-Aprender a lidar com o sucesso e a frustração.	13-Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.
14- Aprender a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras crianças.	14-Apreciar os costumes e as manifestações culturais do seu contexto e de outros.	14-Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
15- Comunicar através do uso de diferentes linguagens de modo autônomo e criativo.	15-Aprender a comparar características de colegas (tamanho, altura, etnia, preferencias, local de moradia etc.), identificando semelhanças e diferenças.	15-Respeito mútuo
16- Construção da identidade pessoal e cultural	16-Demonstrar oposição a qualquer forma de discriminação, sempre que presenciá-la.	16-Produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural.

Quadro 7 — Unidades de registro (Temas iniciais)

(Continuação)

17- Utilização da criatividade para realizar jogos e brincadeiras e para criar e representar personagens no faz de conta, no reconto de histórias, em danças e dramatizações.	17-Produção de conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural.	17-Explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo
18- Valorização das suas características pessoais e corporais as das outras crianças e adultos.	18-Ampliação de estratégias comunicativas.	18-Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.
19- Aprender a conviver com crianças, jovens e adultos usuários da sua língua materna, de LIBRAS e de outras línguas	19-Fazer uso de movimentos cada vez mais precisos, ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades da cultura corporal.	19-Possibilidades corporais nas brincadeiras e interações
20- Explorar gestos, expressões corporais, sons da língua, rimas, além dos significados e dos sentidos das palavras	20-Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	20-Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc.

Quadro 7 — Unidades de registro (Temas iniciais)

(Continuação)

21- Múltiplas linguagens	21-Instigando-a a pensar, a formular hipóteses sobre a escrita, a dialogar com seus pares e com os adultos sobre essas curiosidades, a participar de situações de leitura e de escrita, aprendendo a ler o mundo das imagens, das letras, dos números, das palavras e dos textos.	21-Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.
22- Aprender a observar, a medir, a quantificar, a estabelecer comparações	22-Registrar experiências pessoais ou atividades realizadas na escola em fotografias, vídeos, desenhos e escrita (convencional ou não).	22-Participação na cultura oral,
23- Resolução de problemas cotidianos que envolvam quantidades, medidas, dimensões, tempos, espaços, comparações, transformações, buscando explicações, levantando hipóteses.	23-Reconhecer quando chamam seu nome e os nomes das pessoas com quem convive.	23-As múltiplas linguagens
—	24-Relatar, de modo expressivo, experiências e fatos acontecidos, histórias de livros, filmes ou peças teatrais.	24-Hipóteses sobre a escrita

Quadro 7 — Unidades de registro (Temas iniciais)

(Continuação)

—	25-Participar de diálogos, usando movimentos expressivos, gestos, balbucios e fala	25-Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.
—	26-Produzir suas próprias escritas, convencionais ou não, em situações com função social significativa	26-Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas
—	27-Levantar hipóteses sobre textos escritos sobre as características da escrita: frases, palavras, espaços em branco, sinais de pontuação e outras marcas, compreendendo que a escrita é uma representação da fala.	27-Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
—	28-Aprender a se expressar, por meio de múltiplas linguagens, como as artes visuais, dança, música e teatro.	28- Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.
—	29-Explorar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos tipos de canção.	29-Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
—	30-Traçar marcar gráficas, usando objetos riscantes e suportes.	30-Escuta de textos em diferentes gêneros textuais

Quadro 7 — Unidades de registro (Temas iniciais)

(Continuação)

—	31-Utilizar diferentes materiais, suportes e procedimentos para grafar, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes.	31-Diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.)
—	32-Explorar relações de peso, tamanho, quantidade e volume de algumas formas bidimensionais ou tridimensionais.	32-Explorar sons
—	33-Demonstrar interesse, respeito e valorização pelas diferentes manifestações culturais brasileiras	33-Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas
—	34-Construção da consciência corporal	34-Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais
—	35-Aprender a observar, a medir, a quantificar, a se situar no tempo e no espaço, a contar objetos e a estabelecer comparações entre eles, a criar explicações e registros numéricos.	35-Utilizar diferentes fontes sonoras

Quadro 7 — Unidades de registro (Temas iniciais)

(Continuação)

-	36-Ter relação de apropriação e respeito com a sustentabilidade do planeta e de constituição de sua própria identidade	36-Conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.)
-	37-Reconhecer as possibilidades de se expressar em diferentes linguagens como a do desenho, do cinema, da música, do movimento, do teatro.	37-Observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações
-	-	38-Ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.
-	-	39-Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).

Quadro 7 — Unidades de registro (Temas iniciais)

(Conclusão)

–	–	40-Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).
–	–	41-Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).
–	–	42-Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.
–	–	43-Relacionar números às suas respectivas quantidades

Fonte: Elaborado pela autora com base nas três versões da BNCC, 2022.

Nesse processo, definimos, na primeira versão da BNCC 23 (vinte e três) unidades de registros; na segunda versão, definimos, 37 (trinta e sete), unidades de registros e, na versão final da BNCC, definimos, 44 (quarenta e quatro) unidades de registros. Essas unidades de registros se configuraram nos temas iniciais.

O processo de codificação, na sua completude, necessita da unidade de contexto, ou seja, a unidade mais ampla do que a de registro e abarca, geralmente, as diferentes unidades de registros, sendo determinante no processo de codificação da pesquisa.

A unidade de contexto deve ser considerada e tratada como unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro. (FRANCO, 2018, p. 50)

Diante disso, agrupar as unidades de registros em unidades de contexto, torna-se um passo importante para a compreensão e análise posterior do objeto de estudo, porém Franco (2018) e Bardin (1977) alertam que as unidades de contexto são precedidas por dois critérios relevantes: o custo e a pertinência. Assim, a unidade de contexto necessita ser organizada em uma dimensão que não seja tão extensa — tornando-se vasta — tampouco curta. Se não for organizada a contento, pode comprometer a análise. Dessa forma, é pertinente tomar cuidado para que o instrumento seja adequado, e, assim, definimos as unidades de contextos

apresentadas nos quadros 8; 9 e 10, relativos aos agrupamentos das unidades de registro que culminaram na construção dessas unidades de contextos. Ademais, os quadros apresentam observações pertinentes ao processo de análise dos dados.

Quadro 8 — Unidades de contexto (eixos temáticos)

(Continua)

Primeira versão da BNCC (2015)		
UNIDADE DE CONTEXTO-EIXO TEMÁTICO	OBSERVAÇÃO	UNIDADE DE REGISTRO-TEMAS INICIAIS
Concepção de infância	Noção histórica, social e culturalmente construída sobre o que é ser criança e, em consequência, sobre a infância. A depender do conceito que se adota serão determinadas maneiras de conduzir o processo de construção do conhecimento na fase de desenvolvimento e aprendizagem da criança.	1-Criança como sujeito histórico
		2-Criança como sujeito de direitos.
Organização curricular	O desenho curricular da Educação Infantil está organizado em campos de experiências. A 1ª versão da BNCC para a Educação Infantil está estruturada em cinco campos de experiências que acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças. Nessa versão foi organizado somente um bloco de campos de experiências e seus respectivos objetivos para todas as crianças da educação infantil.	3-Princípios direcionadores do projeto pedagógico
		4-Direitos de aprendizagem
		5-Campos de experiências
		6-Objetivos de aprendizagem na Educação Infantil

Quadro 8 — Unidades de contexto (eixos temáticos)

(Continuação)

Cultura das comunidades	O conhecimento deve ser construído a partir das diferentes práticas inclusive as que valorize o respeito a cultura das comunidades, valorizando os diferentes grupos sociais.	7-Cultura das comunidades
		8-Conhecimento de outros grupos sociais e outros modos de vida, ampliando o modo de perceber o outro e desfaz estereótipos e preconceitos.
Práticas de línguas e linguagens	A construção do conhecimento na Educação Infantil necessita respeitar as diferentes línguas e linguagens, valorizando as múltiplas linguagens que são essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem da criança e nenhuma linguagem deve ser valorizada em detrimento da outra.	9-Linguagens
		10-Comunicar através do uso de diferentes linguagens de modo autônomo e criativo.
		11-Utilização da criativamente para realizar jogos e brincadeiras e para criar e representar personagens no faz de conta, no reconto de histórias, em danças e dramatizações.
		12-Explorar gestos, expressões corporais, sons da língua, rimas, além dos significados e dos sentidos das palavras
		13-Múltiplas linguagens
		14-Aprender a conviver com crianças, jovens e adultos usuários da sua língua materna, de LIBRAS e de outras línguas

Quadro 8 — Unidades de contexto (eixos temáticos)

(Continuação)

Conhecimentos matemáticos	O conhecimento deve ser organizado a partir dos campos de experiências que tem vínculos com as áreas do conhecimento e componentes curriculares, por isso deve ser planejado de maneira que a criança construa e valorize gradativamente os conhecimentos matemáticos, relevantes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento.	15-Conhecimentos matemáticos
		16-Aprender a observar, a medir, a quantificar, a estabelecer comparações.
		17-Resolução de problemas cotidianos que envolvam quantidades, medidas, dimensões, tempos, espaços, comparações, transformações, buscando explicações, levantando hipóteses.
Diferentes princípios e conhecimentos de si e do outro	A criança tem o direito de construir, acessar e se apropriar de diferentes conhecimentos através de práticas pedagógicas que lhe permita a construção da autonomia, o conhecimento, a valorização e o cuidado sobre si, além das interações com o outro e com o meio.	18-Conhecimento de si, do outro e do mundo
		19-Construção da identidade pessoal e coletiva
		20-Construção da identidade pessoal e cultural
		21-Construção do sentido de singular e do coletivo, da autonomia e da solidariedade.
Respeito à diversidade	A construção do conhecimento carece ser direcionada a partir de práticas que valorizem as diferenças e o respeito pelo outrem.	22-Aprender a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras crianças.
		23-Valorização das suas características pessoais e corporais as das outras crianças e adultos

Quadro 8 — Unidades de contexto (eixos temáticos)

(Continuação)

Segunda versão da BNCC (2016)		
UNIDADE DE CONTEXTO-EIXO TEMÁTICO	OBSERVAÇÃO	UNIDADE DE REGISTRO-TEMA INICIAIS
Concepção de infância	Noção histórica, social e culturalmente construída sobre o que é ser criança e, em consequência, sobre a infância. A depender do conceito que se adota serão determinadas maneiras de conduzir o processo de construção do conhecimento na fase de desenvolvimento e aprendizagem da criança.	1-Criança como sujeito histórico
		2-Criança como sujeito de direitos.
		3-Bebês e crianças como construtores de conhecimentos
		4-Concepção das crianças como cidadãos de direitos, como sujeitos Ativos, criativos, competentes e com saberes.
Organização curricular para a educação infantil	O desenho curricular da Educação Infantil está organizado em campos de experiências. A 1ª versão da BNCC para a Educação Infantil está estruturada em cinco campos de experiências que acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças. Nessa versão os campos de experiências e seus respectivos objetivos passaram à considerar três grupos etários: bebês; crianças bem pequenas e crianças pequenas.	5-Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil
		6-Campos de experiências
		7-Objetivos de aprendizagem na Educação Infantil

Quadro 8 — Unidades de contexto (eixos temáticos)

(Continuação)

Cultura das comunidades	O conhecimento deve ser construído a partir das diferentes práticas inclusive as que valorize o respeito a cultura das comunidades, valorizando os diferentes grupos sociais.	8-Apreciar os costumes e as manifestações culturais do seu contexto e de outros. 9-Demonstrar interesse, respeito e valorização pelas diferentes manifestações culturais brasileiras.
Práticas de línguas e linguagens	A construção do conhecimento na Educação Infantil necessita respeitar as diferentes línguas e linguagens, valorizando as múltiplas linguagens que são essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem da criança e nenhuma linguagem deve ser valorizada em detrimento da outra.	10-Conhecimentos de naturezas distintas, relevantes para os bebês e as crianças pequenas, relativos as práticas sociais e as linguagens. 11-Ampliação de estratégias comunicativas. 12-Relatar, de modo expressivo, experiências e fatos acontecidos, histórias de livros, filmes ou peças teatrais. 13-Participar de diálogos, usando movimentos expressivos, gestos, balbucios e fala 14-Aprender a se expressar, por meio de múltiplas linguagens, como as artes visuais, dança, música e teatro. 15-Explorar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos tipos de canção.

Quadro 8 — Unidades de contexto (eixos temáticos)

(Continuação)

Práticas de línguas e linguagens		16-Reconhecer as possibilidades de se expressar em diferentes linguagens como a do desenho, do cinema, da música, do movimento, do teatro.
Aquisição de leitura e escrita	A apropriação de conhecimentos da língua materna nesta etapa de escolarização deve-se pautar de forma lúdica objetivando desenvolver a criatividade e a imaginação. Nesse sentido, o objetivo não é o processo de alfabetização.	17-Instigando-a a pensar, a formular hipóteses sobre a escrita, a dialogar com seus pares e com os adultos sobre essas curiosidades, a participar de situações de leitura e de escrita, aprendendo a ler o mundo das imagens, das letras, dos números, das palavras e dos textos. 18-Registrar experiências pessoais ou atividades realizadas na escola em fotografias, vídeos, desenhos e escrita (convencional ou não). 19-Produzir suas próprias escritas, convencionais ou não, em situações com função social significativa. 20-Levantar hipóteses sobre textos escritos sobre as características da escrita: frases, palavras, espaços em branco, sinais de pontuação e outras marcas, compreendendo que a escrita é uma representação da fala. 21-Traçar marcar gráficas, usando objetos riscantes e suportes.

Quadro 8 — Unidades de contexto (eixos temáticos)

(Continuação)

<p>Conhecimentos matemáticos</p>	<p>O conhecimento deve ser organizado a partir dos campos de experiências que tem vínculos com as áreas do conhecimento e componentes curriculares, por isso deve ser planejado de maneira que a criança construa e valorize gradativamente os conhecimentos matemáticos, relevantes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento.</p>	<p>22-Utilizar diferentes materiais, suportes e procedimentos para grafar, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes.</p> <p>23-Explorar relações de peso, tamanho, quantidade e volume de algumas formas bidimensionais ou tridimensionais.</p> <p>24-Aprender a observar, a medir, a quantificar, a se situar no tempo e no espaço, a contar objetos e a estabelecer comparações entre eles.</p>
<p>Diferentes princípios e conhecimentos de si e do outro</p>	<p>A criança tem o direito de construir, acessar e se apropriar de diferentes conhecimentos através de práticas pedagógicas que lhe permita a construção da autonomia, o conhecimento, a valorização e o cuidado sobre si, além das interações com o outro e com o meio.</p>	<p>25-Construção da autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.</p> <p>26-Aprender a lidar com o sucesso e a frustração.</p> <p>27-Reconhecer quando chamam seu nome e os nomes das pessoas com quem convive.</p> <p>28-Aprender a ter atitudes cuidadosas e solidárias na interação com diversas crianças e adultos.</p> <p>29-Produção de conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural.</p>

Quadro 8 — Unidades de contexto (eixos temáticos)

(Continuação)

Respeito à diversidade	A construção do conhecimento carece ser direcionada a partir de práticas que valorizem as diferenças e o respeito pelo outrem.	<p>30-Construção das percepções e perguntas sobre si, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se com os demais.</p> <p>31-Percepção de si e do outro, para não assumir preconceitos, garantindo o diálogo, a valorização de sua identidade e o reconhecimento e o respeito às diferenças que nos constituem como seres humanos.</p> <p>32-Aprender a comparar características de colegas (tamanho, altura, etnia, preferencias, local de moradia etc.).</p> <p>33-Demonstrar oposição a qualquer forma de discriminação, sempre que presenciá-la.</p> <p>34-Ter relação de apropriação e respeito com a sustentabilidade do planeta e de constituição de sua própria identidade</p>
Cultura corporal	As ações pedagógicas devem valorizar o corpo nos diferentes movimentos e brincadeiras, bem como os devidos cuidados com o corpo.	<p>35-Fazer uso de movimentos cada vez mais precisos, ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades da cultura corporal.</p> <p>36-Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.</p>

Quadro 8 — Unidades de contexto (eixos temáticos)

(Continuação)

		37- Construção da consciência corporal
Última versão da BNCC (2017)		
UNIDADE DE CONTEXTO-EIXO TEMÁTICO	OBSERVAÇÃO	UNIDADE DE REGISTRO-TEMAS INICIAIS
Concepção de infância	Noção histórica, social e culturalmente construída sobre o que é ser criança e, em consequência, sobre a infância. A depender do conceito que se adota serão determinadas maneiras de conduzir o processo de construção do conhecimento na fase de desenvolvimento e aprendizagem da criança.	1-Criança como sujeito histórico
		2-Criança como sujeito de direitos.
		3-Concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado.
Organização curricular para a educação infantil	O desenho curricular da Educação Infantil está organizado em campos de experiências. A 1ª versão da BNCC para a Educação Infantil está estruturada em cinco campos de experiências que acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças. Nessa última versão manteve-se os grupos etários: bebês; crianças bem pequenas e crianças pequenas.	4-Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil
		5-Campos de experiências
		6-Objetivos de aprendizagem na Educação Infantil

Quadro 8 — Unidades de contexto (eixos temáticos)

(Continuação)

Cultura das comunidades	O conhecimento deve ser construído a partir das diferentes práticas inclusive as que valorize o respeito a cultura das comunidades, valorizando os diferentes grupos sociais.	7-Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
Práticas de línguas e linguagens	A construção do conhecimento na Educação Infantil necessita respeitar as diferentes línguas e linguagens, valorizando as múltiplas linguagens que são essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem da criança e nenhuma linguagem deve ser valorizada em detrimento da outra.	8-Participação na cultura oral; 9-As múltiplas linguagens; 10-Diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.)
Aquisição de leitura e escrita e produção textuais	A apropriação de conhecimentos da língua materna nesta etapa de escolarização deve-se pautar de forma lúdica objetivando desenvolver a criatividade e a imaginação. Nesse sentido, o objetivo não é o processo de alfabetização.	11-Hipóteses sobre a escrita; 12-Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas; 13-Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. 14- Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. 15-Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

Quadro 8 — Unidades de contexto (eixos temáticos)

(Continuação)

		<p>16-Escuta de textos em diferentes gêneros textuais</p> <p>17-Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.</p>
<p>Conhecimentos matemáticos</p>	<p>O conhecimento deve ser organizado a partir dos campos de experiências que tem vínculos com as áreas do conhecimento e componentes curriculares, por isso deve ser planejado de maneira que a criança construa e valorize gradativamente os conhecimentos matemáticos, relevantes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento.</p>	<p>18-Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc.</p> <p>19-Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.</p> <p>20-Conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.)</p> <p>21-Observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações;</p> <p>22-Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).</p>

Quadro 8 — Unidades de contexto (eixos temáticos)

(Continuação)

<p>Conhecimentos matemáticos</p>		<p>23-Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).</p> <p>24-Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).</p> <p>25-Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.</p> <p>26-Relacionar números às suas respectivas quantidades;</p>
<p>Diferentes princípios e conhecimentos de si e do outro</p>		<p>27-Constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais;</p> <p>28-Ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos;</p> <p>29-Produzir conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural</p> <p>30-Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.</p> <p>31-Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</p> <p>32-Construção da autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.</p>

Quadro 8 — Unidades de contexto (eixos temáticos)

		(Conclusão)
Respeito à diversidade	A construção do conhecimento carece ser direcionada a partir de práticas que valorizem as diferenças e o respeito pelo outrem.	<p>33-Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.</p> <p>34-Respeito mútuo</p> <p>35-Atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos</p> <p>36- Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</p>
Cultura corporal	As ações pedagógicas devem valorizar o corpo nos diferentes movimentos e brincadeiras, bem como os devidos cuidados com o corpo.	<p>37-Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.</p> <p>38-Explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo</p> <p>39-Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.</p> <p>40-Possibilidades corporais nas brincadeiras e interações.</p> <p>41-Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.</p> <p>42-Explorar sons.</p> <p>43-Utilizar diferentes fontes sonoras.</p>
Conhecimento dos diferentes espaços	A construção do conhecimento deve explorar os diferentes espaços físico e sociocultural da criança.	44-Ampliar conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas três versões da BNCC, 2022.

As unidades de registros e de contexto apresentadas consideraram o problema central da pesquisa e as questões norteadoras que deram subsídios a esse estudo. Por isso, definimos essas unidades, considerando-se cada questionamento norteador que visa ao desvelar do fenômeno estudado.

Conforme Franco (2018), após a definição das unidades de análise, elegem-se as categorias baseadas em critérios pertinentes ao processo analítico. Nesse sentido, realizamos os reagrupamentos necessários para a definição das categorias iniciais; intermediárias e finais. No quadro 9, ilustramos esse movimento realizado:

Quadro 9 — Definição de categorias iniciais, intermediárias e finais

(Continua)

DEFINIÇÃO DE CATEGORIAS DA 1ª VERSÃO DA BNCC		
CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
1- Concepção de infância	1-Concepção de infância	1-Concepção de infância
2-Organização curricular	2-Organização curricular	2-Organização curricular
3- Cultura das comunidades	3-Diferentes culturas, valorização dos conhecimentos e respeito a diversidade	3-Conhecimentos valorizados
4- Respeito à diversidade		
5- Diferentes princípios e conhecimentos		
6- Conhecimentos matemáticos		
7- Práticas de línguas e linguagens	4-Conhecimentos matemáticos	
	5-Práticas de línguas e linguagens	
DEFINIÇÃO DE CATEGORIAS DA 2ª VERSÃO DA BNCC		
CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
1-Concepção de infância	1-Concepção de infância	1-concepção de infância
2-Organização curricular para a educação infantil	2-Organização curricular para a educação infantil	2-organização curricular para a educação infantil

Quadro 9 — Definição de categorias iniciais, intermediárias e finais

(Conclusão)

3-cultura das comunidades	3-Diferentes culturas, valorização dos conhecimentos e respeito a diversidade	3-conhecimentos valorizados
4-respeito à diversidade		
Diferentes princípios e conhecimentos de si e do outro		
4-conhecimentos matemáticos	4-Conhecimentos matemáticos	
5-práticas de línguas e linguagens	5-Práticas de línguas, linguagens e aquisição da língua materna	
6-aquisição de leitura e escrita		
7-cultura corporal	6-Cultura corporal	
DEFINIÇÃO DE CATEGORIAS DA ÚLTIMA VERSÃO DA BNCC		
CATEGORIA INICIAL	CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	CATEGORIA FINAL
1-concepção de infância	1-concepção de infância	1-Concepção de infância
2-organização curricular para a educação infantil	2-organização curricular para a educação infantil	2-Organização curricular para a educação infantil
3-cultura das comunidades	3-diferentes culturas, valorização dos conhecimentos e respeito a diversidade	3-Conhecimentos valorizados
4-respeito à diversidade		
5-diferentes princípios e conhecimentos de si e do outro		
6-conhecimentos matemáticos	4-conhecimentos matemáticos	
7-práticas de línguas e linguagens	5-práticas de línguas, linguagens e aquisição da língua materna	
8-aquisição de leitura e escrita		
9-cultura corporal	6-cultura corporal	
10-conhecimento dos diferentes espaços	7-conhecimento dos diferentes espaços	

Fonte: Produzido pela autora com base nas três versões da BNCC, 2022.

A categorização, conforme Bardin (1977) e Franco (2018), é uma operação de classificação de elementos que constitui o conjunto por meio de diferenciação e reagrupamento,

baseado em analogias seguindo critérios determinados: critério semântico, sintático, expressivo.

Nessa análise, adotou-se o critério semântico, ou seja, categorias temáticas que permitem a organização por temas em comum, possibilitando os agrupamentos. No quadro 10, apresentamos essas categorias.

Quadro: 10 — Categorias analíticas finais

CURRÍCULO PRESCRITO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	
CATEGORIAS ANALÍTICAS	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA	Sujeito de direito
	Criança construtora do conhecimento
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	Eixos estruturantes
	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento
	Campos de experiências
	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
CONHECIMENTOS VALORIZADOS	Diferentes culturas, valorização dos conhecimentos e respeito a diversidade
	Práticas de línguas, linguagens e aquisição da língua materna
	Conhecimentos matemáticos
	Cultura corporal

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Em relação à construção das categorias, primamos pelo rigor científico para garantir a qualidade necessária desse processo de categorização. Para isso seguimos os requisitos apresentados por Franco (2018) em consonância com Bardin (1977).

A exclusão mútua: o princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve orientar sua organização. [...]

A pertinência: Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido. O sistema de categorias deve, também, refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens.

A objetividade e a fidedignidade: [...] As diferentes partes de um mesmo material, a qual se aplica uma determinada matriz de categorias, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises.

[...] *produtividade.* Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultado férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a

orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora (FRANCO, 2018, p. 71-72, grifo da autora).

Seguimos, dessa forma, para a última etapa da análise de conteúdo, com base em Bardin (1977), a respeito do tratamento dos resultados obtidos, a inferência e interpretação. Nessa etapa, conforme a autora, tratam-se os dados brutos a modo que se tornem significativos e válidos, podendo ser organizados de diferentes maneiras. Nesta dissertação organizamos todo o processo de construção das categorias em quadros expostos no decorrer do texto e em figuras que se apresentam no início de cada subseção, relativa à análise dos dados. A partir disso, efetivamos as inferências, interpretação e explicação do material coletado.

Após o percorrer de um longo caminho, chegamos a esta dissertação, sem pretensão de esgotar o assunto, mas de responder algumas inquietações e criar novas curiosidades. Conforme Minayo (2007, p. 27), “O ciclo de pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas. Mas a ideia do *ciclo* se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam.”

Portanto, é com esse pensamento que desenvolvemos esse estudo. Consciente de que é impossível esgotar um assunto, no entanto, um ciclo pode ser consolidado, podendo, inclusive, contribuir em diversas dimensões.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: reflexões iniciais

3.1 Breves considerações sobre a Educação Infantil no Brasil

Para discutir sobre a importância da Educação Infantil no Brasil, primeiramente, é fundamental definir o que é a Educação Infantil. Para isso, recorreremos à legislação brasileira educacional de maior destaque, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, que, em seu artigo 21, define a composição da educação escolar, ressaltando no inciso I que: “educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.” (BRASIL, 1996a, p. 11). Diante disso, a Educação Infantil compõe a educação escolar e constitui etapa da educação pertencente à Educação básica, ou seja, é a primeira etapa da Educação Básica brasileira.

[...] o que a LDB traz de essencialmente importante para a educação infantil é o fato de tê-la incorporado como a primeira etapa da “educação básica nacional” [...]. O que significa dizer que a partir daí a educação infantil passa a fazer parte dos sistemas, das estruturas regulares de ensino, trazendo como consequências para estes não apenas o seu efetivo oferecimento — o que a CF 88 já determinava ao colocar a educação infantil como um dever do estado -, mas também a sua normatização e a sua fiscalização. (CORRÊA, 2007, p. 25).

Conforme a autora, a CF de 1988 sinaliza o dever do Estado quanto à Educação Infantil, sendo o aspecto mais relevante apontado em seu art. 208, inciso IV, a respeito da efetivação desse dever do Estado em relação à Educação Infantil. Destaca que, por meio de atendimento em creche e pré-escola, voltado para as crianças de 0 a 6 anos de idade, com a nova redação dada a esse inciso, por meio da emenda constitucional de n. 53, de 2006, considerou-se a Educação Infantil para as crianças até 5 anos de idade. Dessa forma, subdividiu-se a nomenclatura apresentada pela LDB como creche e pré-escola da seguinte maneira: creche-atende crianças de 0 a 3 anos e pré-escola-atende crianças de 4 e 5 anos de idade.

A relevância do texto referente à Educação Infantil é notória, considerando que, pela primeira vez em uma Constituição Federal brasileira, destacou-se, claramente, a Educação Infantil como direito.

Durante o movimento da constituinte, quando se discutiam os pontos a serem abarcados pela nova carta Magna do Brasil, o engajamento dos profissionais da área por meio de associações representativas foi bastante intenso no sentido de conquistar direitos para a criança de 0 a 6 anos. (CORRÊA, 2007, p. 18)

Além dessas associações, outros movimentos da sociedade civil organizada como movimento de mulheres, grupo ação e vida, entre outros, foram decisivos para o alcance dessas conquistas relacionadas à inserção de direitos significativos referentes à Educação Infantil na CF 88. Por essa razão, para Antunes (2017, p. 13), “pelo menos, do ponto de vista legal, a

educação e os cuidados com a criança até os seis anos de idade são tratados como assuntos de maior importância pelos organismos internacionais, organização da sociedade civil e pelo governo federal”. À vista disso:

A educação infantil, dever do Estado, tornou-se etapa constitutiva da organização da educação nacional sob a educação básica. Com isso, acertadamente, ela perdeu a condição anterior de área assistencial. Ela é da responsabilidade administrativa prioritária dos municípios. Contudo, do ponto de vista financeiro e técnico, tal responsabilidade deve ser compartilhada com a União e os estados, de acordo com o art. 30, VI, e com o art. 211, § 1º, da Constituição. (CURY 2002, p. 180).

Entretanto, como adverte Antunes (2017), a Educação Infantil é bem assistida em termos legais, porém não se pode, conforme Corrêa (2007, p. 26), “inferir que por si só estas inovações legais garantam um melhor padrão de atendimento.” Porém, analisar essa situação não é o escopo deste trabalho.

O atendimento à criança da Educação Infantil é garantido pela CF 88 e consolidou-se esse direito pela LDB 9.394/96. Conforme Antunes, a LDB vai além em seu texto, ressaltando, no art. 29, que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem uma finalidade primordial, relativa ao desenvolvimento integral da criança pertencente a essa etapa da educação em todos os seus aspectos, seja, físico, psicológico, intelectual e social.

A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história. (BARBOSA, 2009, p. 12)

Barbosa (2009) ressalta que se podem reivindicar três funções indissociáveis para as creches e pré-escolar. Sendo a **função social** que visa acolher para educar e cuidar das crianças. A **função política** deve contribuir para que as crianças exerçam seus direitos enquanto cidadãs e a **função pedagógica** deve proporcionar a convivência, a ampliação dos saberes e os diferentes conhecimentos. Essas funções precisam estar articuladas entre si com o desígnio de garantir o bem-estar de todos os envolvidos no processo dessa etapa educacional que acontece em creches e pré-escolas.

Outro documento relevante, a respeito da Educação Infantil, trata das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, conforme a resolução de n. 5 de 17 de dezembro de 2009. Esse documento traz uma definição concisa a respeito do que é a 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. (BRASIL, 2010, p.12)

Essa definição deixa evidente uma das mais relevantes funções da Educação Infantil que é o educar e cuidar das crianças, destaca, também, onde deve ocorrer esse processo que são em estabelecimentos educacionais que fazem parte do sistema de ensino da união, estados e municípios.

Sobre o cuidar e educar, segundo Faria e Salles (2012):

O termo **cuidar** traz a ideia de preservação da vida, de atenção, de acolhimento, envolvendo uma relação afetiva e de proteção. Cumpre o papel de propiciar ao outro bem-estar, segurança, saúde e higiene.

Já o termo **educar** tem a conotação de orientar, ensinar, possibilitar que o outro se aproprie de conhecimentos e valores que favoreçam o seu crescimento pessoal, a integração e a transformação do seu meio físico e social. (FARIA e SALLES, 2012, p. 52, grifo nosso)

A própria conceituação desses evidencia a dependência de um em relação ao outro, ou seja, o cuidar e educar, na Educação Infantil, apresentam uma indissociabilidade e, para que a criança, de fato, atinja o desenvolvimento integral, necessita-se a ação constante de cuidar e educar nos espaços institucionais que oferecem essa etapa de educação.

[...] cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se. (BARBOSA, 2009, p. 69)

Diante disso, cuidar e educar implica reconhecer a criança da Educação Infantil como um sujeito em processo de desenvolvimento e de construção de saberes. Por isso, necessita de ações, inclusivamente, as pedagógicas, que considerem esse momento como pertinente à construção humana. Nessa perspectiva, a DCNEI indica quem é a criança pertencente a Educação Infantil, enfatizando ser:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Os próprios documentos que abordam a Educação Infantil, fazem, incessantemente, esforços para evidenciar que a criança deve ser compreendida como sujeito histórico, social, capaz de se (re)construir constantemente, definindo, progressivamente, sua autonomia e sua identidade individual e coletiva. Destacamos que, nesse contexto, apresentaram-se pontos de grandes avanços e relevâncias na DCNEI.

As novas diretrizes traçam orientações para a educação infantil fora do território urbano e realizada em territórios da população indígena, do campo, ribeirinha, quilombola, e outras, e chama a atenção para a educação inclusiva das crianças com

deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Elas consideraram que as instituições de Educação Infantil devem garantir uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo, [...] (OLIVEIRA, 2020, p. 91)

Diante disso, percebemos a sensibilidade que o documento apresenta em relação às diferentes crianças, considerando-se que, assim como as demais etapas da educação, a Educação Infantil é permeada de sujeitos diversos, diversidade relativa a questões geográficas, sociais, físicas, entre outras. Oliveira (2020) reforça que o documento assinala para que o combate ao racismo, a discriminação, independentemente da situação, seja constante, devendo ser objeto de permanente reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil.

Posto isso, a Educação Infantil assume um papel preponderante para o contexto educacional e até mesmo social, pois essa etapa da educação básica, de fato, constitui a base que garante o desenvolvimento da criança enquanto sujeito ativo e que é capaz de agir em sociedade. Para tanto, é fundamental a garantia do direito à educação a todas as crianças nessa fase. Conforme a CF 88 e a LDB 9.394/96, a Educação Infantil é um dever do Estado e um direito de toda a criança.

Para Corrêa (2007), não há dúvida de que a oferta em creches e pré-escolar é um dever do Estado, embora a matrícula não seja obrigatória, cabendo às famílias decidirem se querem ou não colocar as crianças, anteriormente, antes dos seis anos e, atualmente, antes dos quatro anos de idade, considerando-se que, com a lei 12.796, de abril de 2013 — que altera a LDB 9.394/96 — a matrícula na pré-escola tornou-se obrigatória. Assim, constitui opção de matricular ou não as crianças, apenas, na creche. Corrêa (2007) reforça que, no plano jurídico, qualquer família pode requerer uma vaga na creche e cabe ao Estado garantir esse direito de ingresso a todas as crianças nessa faixa etária, pois é optativa para a família, porém dever do Estado e, em caso de negação do direito, a família deve recorrer à promotoria pública que, com respaldo legal da CF 88, pode acionar o Estado a cumprir com seu dever.

Outra lei pautada da CF 88 é o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei n. 8.069/90) que, em seu artigo 54, inciso IV, reafirma o dever de o Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças em idade a frequentar essa etapa da educação básica.

Em relação ao aspecto legal, a LDB 9.394/96 evidencia, em sua redação, no art. 29, a finalidade da educação, supramencionada, porém revela que essa finalidade complementa a ação da família e comunidade nesse processo de desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade. Assim, inferimos que a Educação Infantil é tão importante para o desenvolvimento da criança quanto a ação da família e comunidade. Considerando-se que assume um papel peculiar

e importante para a fase do desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois, por meio de ações específicas, e com características próprias, proporciona diferentes momentos de interações e aprendizagens nos espaços institucionalizados e educativos.

O que hoje pode ser erigido como marco maior de todo o processo de Educação Infantil é o trabalho de formação para a cidadania. Ser cidadão significa ser tratado com urbanidade e aprender a fazer o mesmo em relação às demais pessoas, ter acesso a formas mais interessantes de conhecer e aprender a enriquecer-se com a troca de experiências com outros indivíduos. (OLIVEIRA, 2020, p. 41)

A Educação Infantil se diferencia do ambiente familiar e de outros espaços comunitários por suas características próprias em relação ao processo de cuidar e educar, pois privilegia a formação do sujeito enquanto cidadão de direitos e deveres, instigando-o a capacidade de enfrentar as diversas situações que se apresentam no processo de construção do presente, tornando-o consciente de suas ações nos diferentes espaços sociais, procurando a garantia de seus direitos, sem desconsiderar seus deveres. Nesse entender, as instituições de Educação Infantil necessitam propiciar um ambiente acolhedor para que as crianças possam se sentir seguras, acolhidas, além de desafiadas a enfrentar diferentes desafios a elas propostos.

A escola de educação infantil tem como função prioritária promover as infâncias. O desafio posto para o professor de educação infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam a criação, mas a implementem. Portanto, o desafio é o de implementar o exercício da infância e do pensamento. (ABRAMOWICZ, 2018, p. 41).

Em relação à organização desse ambiente para o desenvolvimento da Educação Infantil, as DCNEI apresentam suas ponderações, enfatizando que as instituições de Educação Infantil devem proporcionar condições para o desenvolvimento das ações necessárias ao desenvolvimento das crianças. Assim, assegura:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (BRASIL, 2010, p. 19 –20).

Assim, a Educação Infantil é primordial para o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos apresentados como finalidade da Educação Infantil, considerando que essa etapa da Educação promove, de diferentes formas possíveis, o desenvolvimento da criança. Porém, registramos, neste trabalho, o que preconiza as leis e os documentos orientadores para a Educação Infantil, sem a pretensão de afirmar que, de fato, efetivam-se todas essas ações nos diferentes espaços que ocorre a Educação Infantil brasileira. Nesse sentido, não serão objeto desse estudo, a realização de uma pesquisa empírica que buscasse verificar se essas proposições em documentos oficiais se concretizam na prática em relação à implementação da Educação Infantil no Brasil.

O documento mais atual que versa sobre a Educação Infantil refere-se à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil-BNCCEI. Este, sem dúvida, apresenta ponderações relevantes sobre essa etapa da educação, e será explorado na quarta seção desta dissertação.

3.2 Reflexões sobre currículo para a Educação Infantil

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que tem suas especificidades no currículo escolar. Para atender a criança em suas dimensões de desenvolvimento e aprendizagem, necessitam-se ações peculiares relativas ao sujeito em seus diferentes aspectos como social, cognitivo, afetivo, físico. A criança necessita, nessa etapa, ser compreendida como sujeito em desenvolvimento que tem necessidades particulares inerentes a esse desenvolvimento. Conforme Faria e Salles (2012), essa criança tem de ser entendida como sujeito sócio-histórico-cultural, sendo cidadã de direitos que precisa ser tratada como um indivíduo que possui aspectos biológicos e culturais em desenvolvimento. Esses aspectos são próprios e específicos, carecendo ser respeitados e considerados em todo processo de construção curricular que vise à Educação Infantil.

Considerar a criança como **sujeito** é levar em conta, nas relações que com elas estabelecemos, que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais – do adulto para a criança –, mas relações dialógicas – entre adulto e criança –, possibilitando a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito. (FARIA e SALLES, 2012, p. 44, grifo das autoras)

A criança precisa ser respeitada em sua especificidade, tendo o direito de se desenvolver em sua inteireza, porém, para que esse desenvolvimento ocorra, precisa ser considerada como um sujeito de direito, capaz de expor seus sentimentos, suas atitudes e ir se constituindo por meio das relações estabelecidas com os outros sujeitos, com a cultura e a natureza.

As características próprias das crianças que as diferenciam das outras etapas da vida são condições preeminentes de seu desenvolvimento, carecendo ser respeitadas e consideradas em todas as situações de aprendizagem, pois, a partir dessas características, elas atuam em sua realidade. Diante disso, as peculiaridades inerentes a essa fase humana da vida devem nortear a organização das ações curriculares das instituições de Educação Infantil. Considerando, ademais, o entendimento de que o currículo tem como função garantir o desenvolvimento integral das crianças, porém, o Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento – GT-DiAD, um dos grupos que se dedicaram a estudos para direcionamentos das políticas curriculares referentes à construção da BNCC, destaca que:

Muitos estudiosos do campo da educação infantil se opõem à proposição de um currículo unificado por entender que este tipo de documento curricular tende a ser abstrato, universalista, disciplinar, rígido, fragmentador e controlador das experiências das crianças. No entanto, as concepções atuais de currículo procuram articular os conhecimentos que todos os cidadãos têm direito a acessar em seu percurso formativo na educação escolar, isto é, que compõem uma base comum, com as vivências que os bebês e as crianças pequenas têm desde o momento em que chegam na unidade educacional. (GT-DiAD, 2018, p. 76)

O currículo tem influência na formação do sujeito. Por essa razão, a necessidade de o currículo para a Educação Infantil seguir a perspectiva de articular os conhecimentos, a fim de garantir o desenvolvimento integral da criança. Por isso, as ações curriculares devem ser planejadas, baseadas em uma intencionalidade educativa, considerando-se as características do público a ser contemplado. Essa fase de desenvolvimento da criança deve ser pensada e considerada ao ser elaborado qualquer ato curricular.

A criança nessa etapa inicial da vida tem um potencial de aprendizagem diferenciado, pois, nesse período, explora e reconhece o meio em que está inserida, e compreende, e (re)constrói a cultura.

Afirmar que a criança é um sujeito que produz cultura exige que se conheça a cultura infantil, seus modos de produção e expressão, e que se planeje situações capazes de desafiar-las, ajudando-as a avançar nas suas aprendizagens e no desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, pensar nas suas relações entre infância e cultura nos leva a pensar sobre o papel do adulto, que será o mediador dessas relações. (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 48)

Uma reflexão nessa relação entre infância e cultura implica refletir, também, sobre o currículo para a infância, consideramos que o currículo é o direcionador das ações que mediam todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem, por isso essa infância não pode ser negada no âmbito curricular, ou seja, as características específicas e inerentes a essa fase do desenvolvimento humano devem ser contempladas e à criança devem ser garantidos os seus direitos para que seu desenvolvimento e aprendizagem possam fluir da melhor maneira.

Para Malaguzzi (2016), atualmente, os diferentes campos como a ciência, a história, a consciência pública reconhece que a criança é dotada de virtudes, recursos e, principalmente, de direitos que são intrínsecos a ela.

Uma criança tão dotada, porém, explode nas mãos de seus criadores; torna-se demasiadamente intrigante para a filosofia, a ciência, a educação e a economia política. A incapacidade das sociedades de responder a esta espécie de criança parece ter lançado dúvidas sobre a nobreza de nossa intenção em relação a elas. (MALAGUZZI, 2016, p. 83)

De fato, compreender a criança como sujeito de direito e conceder a ela a garantia desses direitos, nos diferentes âmbitos sociais, é um desafio, e as políticas educacionais brasileiras precisam estar engajadas a essa concepção de compreensão da criança, entendendo que a criança não é sujeito do futuro, e a sociedade, assim como a educação, precisa corresponder às expectativas imanentes a esse sujeito dotado de direitos.

Reconhecer que a criança tem situações peculiares a essa etapa de sua vida, ainda, é momento de discussão e controvérsia no âmbito curricular da Educação Infantil, pois, historicamente, o currículo, para essa etapa da educação, tem causado conflitos, principalmente por não se compreender que a Educação Infantil constitui uma etapa da educação que contempla os sujeitos que vivenciam aquela fase de sua vida, permeada de características próprias e singularidades.

As grandes tensões continuam entre o reconhecimento da singularidade de cada tempo humano, geracional, suas especificidades formadoras e as estruturas e ordenamentos curriculares. Os avanços no reconhecimento de que os educandos têm direito a vivência singular de cada tempo se chocam com as resistências a reestruturar e desconstruí velhas lógicas, sequências, polaridades na concepção dos tempos geracionais que estão incrustadas de maneira tão conformante em nosso sistema escolar e nos ordenamentos curriculares. (ARROYO, 2013, p. 214)

A negação dos tempos geracionais, apontada por Arroyo (2013), tem sido um empecilho constante nas construções curriculares da Educação Infantil, em virtude da dificuldade de compreensão de que esta não constitui etapa preparatória para o Ensino Fundamental, tampouco para futuras avaliações externas. Deve ser concebida, portanto, como uma etapa da educação que pensa a criança da Educação Infantil como um sujeito de direitos que tem suas necessidades específicas relacionadas ao desenvolvimento daquele tempo humano, daquela fase importante de sua vida e que não pode ser deixada de lado. Quando isso ocorre, a formação integral humana e a qualidade da educação são comprometidas. Porém

Quando se propõe que os estabelecimentos de educação infantil sejam espaços para a produção de culturas infantis, de processos de construção de conhecimentos em situações de interação e de inserção das crianças nas práticas sociais e linguagens de sua cultura, o modelo convencional de escola, historicamente estabelecido e vigente em grande parte das práticas escolares, dificulta a construção de uma nova dimensão educacional. (BARBOSA, 2009, p. 28)

Dessa forma, é preciso pensar em ações curriculares comprometidas com o desenvolvimento da criança e que se proponha a refletir sobre as peculiaridades do sujeito da infância em sua essência, pois os debates relacionados a essas ações são necessários nos espaços da Educação Infantil e nos espaços de discussões curriculares que direcionam o processo educativo nessa etapa específica da educação. Considerando que o currículo, conforme reflexões da Lazaretti (2020), é um instrumento norteador das práticas pedagógicas, demarca, nesse sentido, as intencionalidades e as escolhas das ações pedagógicas a serem desenvolvidas. Todo currículo expressa uma intencionalidade, um posicionamento político, ético e filosófico.

Assim, esses espaços de discussões curriculares sempre são conflituosos, e não se diferenciam na Educação Infantil, principalmente considerando-se o reconhecimento da infância, ou seja:

Se a história desse reconhecimento tem sido e continua tensa, disputada, o campo dos currículos e das propostas pedagógicas para a educação de toda a infância serão, ou sempre foram, tensas, disputadas. A infância sempre foi um tempo disputado nas formas de pensá-la e de tratá-la. Toda proposta pedagógica para a infância será política por ser uma disputa por direitos. (ARROYO, 2013, p. 211)

Certamente, essas disputas envolvem diferentes situações e interesses que, em muitos aspectos, se distanciam do pensar sobre a concepção de infância. Ou seja, as crianças têm necessidades atuais que precisam ser contempladas nos currículos, de forma que seja garantido o essencial para os seus desenvolvimentos em todas as suas dimensões, garantindo o desenvolvimento integral da criança e a considerando cidadã de direitos.

Destarte, as interações com o meio, com os pares, com o adulto devem ser valorizadas na organização curricular. O currículo carece ser pensado com base na ótica da valorização da infância, reconhecendo a criança como um ser atuante e construtor de sua história, que tem direitos a ser submetidos às diferentes experiências para se construir como cidadão atuante. “[...] As crianças necessitam, conseqüentemente, ao se integrar a uma instituição educativa coletiva onde passam grande parte de seu tempo, vivenciar essas práticas, delas participarem e delas se apropriarem.” (FARIA e SALLES, 2012, p. 55-56). Ou seja, cabe proporcionar diferentes situações que valorizem as atitudes destas, pois elas são capazes de interferir no momento presente, são cidadãs do presente — que se constrói nas diferentes interações estabelecidas nos espaços que frequentam.

Os primeiros anos são determinantes às fases posteriores da vida. Nesse momento, inicia-se o processo de construção da identidade, em que a criança percebe suas individualidades e necessidades de se construir no coletivo, bem como suas características que se aproximam do outrem e que, também, se distanciam. Nesse processo, carece de intervenções

planejadas para perceber que precisa se relacionar e interagir com o meio onde está inserida nos diferentes aspectos como o social, o natural, o cultural, pois, somente assim, poderá se constituir como sujeito social, com sua identidade própria adornada de características individuais e coletivas.

O sentido de identidade, a sensação subjetiva de “quem eu sou”, está associada à ideia de continuidade (hoje eu sou o mesmo que ontem em muitos aspectos, embora possa em outro lugar vivendo coisas diferentes) e à noção de limite. Os limites do meu corpo e da minha pele, por exemplo, me definem como um ser separado do mundo. Os limites entendidos como proibições ou limitações, também nos definem a partir daquilo que podemos ou não fazer, e do que somos ou não capazes. Essas noções, sensações e sentimentos associados à identidade não estão dadas desde o nascimento. (OLIVEIRA; *et al.*, 2019, p. 139)

A criança, desde seu nascimento, necessita trilhar um percurso com diferentes interações para se identificar como sujeito único, ou seja, com identidade própria. Esse processo se inicia na família e continua em outros espaços e instituições. Assim, a escola tem um papel fundamental nesse processo de construção, criando situações intencionais para essa construção da identidade. Ao ingressar na escola, a criança participará de um novo grupo social, vivendo novas experiências e sendo percebida por outros olhares, tendo, com isso, novos significados para o grupo, situação que continuará contribuindo na formação do eu.

Nessa perspectiva, o currículo para a Educação Infantil precisa estar alinhado a esse pensamento da criança como sujeito de direitos. Direitos que devem, também, ser assegurados na Educação Infantil, entendendo a criança como um ser em formação e desenvolvimento. Nessa ótica as DCNEI enfatizam que o currículo é um

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

As DCNEI têm o compromisso com a formação integral da criança, sendo esse conjunto de práticas comprometido em determinar ações curriculares que contemplem as diferentes necessidades e interesses da criança para se desenvolver de forma integral, por meio das diferentes experiências e vivências às quais essa criança deve ser submetida. Logo, esse currículo não deve ter como foco o processo de escolarização, pois a infância exige, para além dessa situação e requer, um leque de experiências e interações para a garantia do desenvolvimento da criança em sua totalidade, atendendo a primordialidade dessa fase da vida.

Para além das necessidades biológicas e físicas da criança, o currículo tem de contemplar os diferentes interesses e situações culturais de cada sujeito. Nessa perspectiva, o Brasil (2010) ressalta que os currículos devem contemplar também as crianças indígenas,

afrodescendentes, quilombolas e da educação do campo. O currículo necessita de uma concepção inclusiva, que contemple todas as crianças nas suas peculiaridades e vivências diferenciadas.

Por isso, Oliveira (2020) ressalta que o currículo não pode ser considerado um plano individual que já traz tudo predeterminado, mas que deve ser concebido como uma obra aberta, sujeita às situações vivenciadas pela criança em cada momento, pois cada período vivido, cada situação de interação pode influenciar nos aspectos comportamentais da criança que vão se modificando no decorrer do processo. Em razão disso, é necessária sensibilidade em perceber a criança como alguém capaz e com direitos a serem respeitados, tanto em relação à fase da vida quanto à realidade vivenciada.

O currículo, para a Educação Infantil, não deve ser direcionado como os currículos das demais etapas e níveis da educação, principalmente porque seu foco não deve estar atrelado à seleção de conteúdo. Há situações de conhecimentos peculiares à infância que devem ser consideradas nas tomadas de decisões para a construção curricular. Nessa perspectiva, Sacristán (2000) pontua que os currículos desempenham missões distintas nos diferentes níveis educativos; ou seja, cada nível destes possui características próprias, e finalidades particulares que contemplam o público a que se destina. Dessa forma, universalizar o currículo é uma pretensão fadada ao fracasso.

Inquestionavelmente, o currículo, para a Educação Infantil, é mais recente do que os currículos das outras etapas da educação básica, e deve se diferenciar desses demais currículos em seus aspectos, considerando-se que as IEI são ambientes educacionais com foco no cuidar e educar, tendo como princípio o respeito à fase humana do sujeito, considerando que, nessa etapa, a criança começa a ter os primeiros contatos com o conhecimento científico.

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil. (OLIVEIRA, 2010, p. 4)

Esses espaços, portanto, são responsáveis por dar vida aos currículos, organizando diferentes práticas que garantam a inserção das crianças nas mais diversificadas experiências, permitindo-as a construir os saberes e conhecimentos referentes ao contexto que se encontram inseridas.

É indubitável que a Educação Infantil passou por diferentes fases e transformações até se tornar como, atualmente, encontra-se estruturada, sendo contemplada nas leis, com base em políticas educacionais, e considerada como a primeira etapa da Educação Básica Nacional.

O avanço do reconhecimento da infância-adolescência como sujeitos de direitos tem significado mudanças qualitativas no reconhecimento do papel social e político da escola, dos seus profissionais: escola espaço de garantia de direitos, docentes-educadores (as) profissionais dessa garantia; avanços que também fazem parte dessa história. (ARROYO, 2013, p. 180)

Esse novo pensar sobre a Educação Infantil requer que se construam diferentes posturas nesse ambiente — que deve ser propício ao cuidar e educar cada sujeito que adentre as IEI. O currículo, como parte constituinte da educação, deve estar entrelaçado a essa concepção de Educação Infantil para prover as diferentes interações sociais necessárias, a fim de garantir o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Essas interações sociais são indispensáveis à vida da criança para que avance em outras funções pertinentes ao seu desenvolvimento, como é o caso da construção da linguagem e do pensamento, que se expandem com diferentes interações sociais.

Dessa forma, a linguagem é um instrumento de comunicação que possibilita a criança interagir com outros sujeitos e com o ambiente para formar seus conceitos e modos de compreender o mundo em que está inserida. É inquestionável que a linguagem possibilita um avanço no desenvolvimento humano, pois, por meio dela, a criança se insere ao meio social, compreendendo e produzindo sua cultura, tomando consciência do meio em que vive e tornando-se sujeito social. “O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam.” (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, p. 2017).

Além da linguagem comunicativa, em um currículo da Educação Infantil, as diferentes experiências, relativas às múltiplas linguagens, não podem ser desconsideradas, tendo em vista que estas indicam a lógica e a compreensão do universo da criança.

Na perspectiva de cuidar das crianças e educa-las em uma IEI, as múltiplas linguagens ocupam lugar fundamental, tendo em vista que cumprem o papel de mediadoras das relações entre os vários sujeitos envolvidos nas ações realizadas nessas instituições, bem como possibilitam as interações das crianças com a natureza e com a cultura, construindo, sua subjetividade e constituindo-as como sujeitos sociais. (FARIA e SALLES, 2012, p. 61)

A valorização das diferentes linguagens somente tende a contribuir com o desenvolvimento da criança, pois, por meio delas, a criança se expressa nas mais diferentes formas e possibilidades. Por essa razão, há necessidade de se organizarem espaços em que

sejam valorizadas e estejam presentes na vivência da criança, pois ela necessita viver e ter contato com as mais diversas linguagens possíveis de desenvolvimento no universo infantil.

Consideramos que as diferentes linguagens perpassam o desenvolvimento da infância, os currículos têm de concebê-las como conhecimentos e instrumentos valiosos a essa etapa de desenvolvimento humano; quanto mais se valorizam as múltiplas linguagens da criança, mais possibilidades de avanços no desenvolvimento e aprendizagem a criança terá. Malaguzzi em entrevista à Gandini ressaltou que:

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mas intensas serão suas motivações, e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com os objetos, companheiros e adultos. (MALAGUZZI, 2016, p. 84)

A compreensão do currículo como um campo de experiência que se pauta na organização e seleção do conhecimento implica a valorização da manifestação das múltiplas linguagens e das diferentes experiências no currículo da Educação Infantil.

Essa valorização é contemplada em documentos que direcionam a Educação Infantil, como as DCNEI, (BRASIL, 2010a) que destacam a garantia da imersão das crianças nas diferentes linguagens para que possam, progressivamente, se apropriar delas. O termo linguagem, nesse contexto, está para além da linguagem verbal e escrita; engloba as outras formas de manifestações e expressões dos seres humanos e se manifesta de diferentes formas, principalmente no universo infantil — que prioriza o desenvolvimento pleno das crianças.

Essas crianças altamente capazes e desejosas de expressar-se utilizam diferentes linguagens, contudo, não são raras as ocasiões em que encontram certa resistência às suas manifestações expressivas (desenhos, pinturas, esculturas, dança), nem sempre compreendidas pelas instituições pré-escolares ou creches que frequentam. O espaço da padronização nem sempre reconhece como direito as expressões das crianças. (GOBBI, 2010, p.1)

Aos poucos, supera-se a ideia de reconhecer como válido somente à linguagem verbal e escrita, nos espaços da Educação Infantil. Nesse sentido, consideramos que as crianças interagem e se desenvolvem por meio de múltiplas linguagens. Porém, não basta, apenas, reconhecê-las; os diferentes saberes são fundamentais para o desenvolvimento das crianças; é necessária a garantia de um trabalho que considere as múltiplas linguagens que perpassam o universo infantil. Nessa perspectiva, os currículos precisam ser construídos, considerando as peculiaridades e diversidades presentes na infância.

Para Oliveira (2020), a reorganização curricular deve verberar práticas sem significados para as crianças e que, apenas, desperdiçam os tempos delas em atividades irrelevantes. As

crianças necessitam de um currículo e de ações pedagógicas dinâmicas e comprometidas com o seu desenvolvimento, respeitando, minuciosamente, as suas subjetividades.

[...] as crianças pequenas significam o mundo muito apoiadas em emoções e no movimento, é fundamental planejar ambiente internos e externos onde as crianças participem de atividades em que elas desenvolvam sua expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como lhes possibilitem tanto ampliar sua sensibilidade à música, à dança, aos jogos dramáticos, às histórias infantis, ao desenho, a pintura, ao cinema e como também criar, produzir, construir usando destas diferentes linguagens, com seus materiais e técnicas. (GT-DiAD, 2018, p. 83-84)

Para regulamentar e direcionar os currículos da Educação Infantil, considerando-a como primeira etapa da Educação Básica, a BNCCEI é o mais atual documento da política curricular, voltado à Educação Infantil.

Essa proposição, para a Educação Infantil, compõe um documento mais amplo, o qual contempla toda a Educação Básica. Também foi construída em meios a conflitos e passou por um longo processo que ocorreu antes da construção do documento sistematizado da BNCCEI. Considerando-se a Educação Infantil parte da Educação Básica, logo, todas as exigências para as demais etapas contemplam, do mesmo modo, essa etapa da educação, e a BNCC, para a Educação Infantil, passou a ser pensada sob a justificativa da exigência das leis que discorrem sobre a educação e pontuam a BNCC como uma necessidade para a organização curricular do sistema educacional brasileiro.

Agostini (2017) pontua que, em termos de leis, a constituição de 1988 é um dos mais importantes marcos legais que sustenta a política curricular, voltada para a Educação Infantil, pois foi a primeira legislação a destacar a Educação Infantil como direito das crianças e da família. Daí em diante, a criança brasileira passou a ser entendida como sujeito de direito à educação. Diante disso, discussões e documentos que dão ênfase à Educação Infantil, incluindo as questões curriculares, passaram a compor o cenário educacional brasileiro.

A exemplo se teve o primeiro documento que tratou da Política nacional para a Educação Infantil, relativo às questões pedagógicas que deveriam considerar a criança em sua totalidade, e cuja proposta pedagógica deveria ser direcionada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1994). Contudo, a intencionalidade curricular para a Educação Infantil somente se materializou em 1996, com a elaboração da “Proposta pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”. Lazaretti e Arrais (2018) notabilizam que os avanços alcançados por pesquisadores brasileiros, na área de currículo, em relação à Educação Infantil, instigaram a elaboração desse documento na tentativa de obter resposta sobre: o que é proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil? Essa inquietação movimentou uma equipe de trabalho que

buscou realizar um diagnóstico sobre as propostas pedagógicas e curriculares nas diferentes Unidades da Federação.

A LDB 9.394/96, lei de maior relevância educacional, trouxe destaques significativos e estimulou a criação de documentos direcionadores do currículo para a Educação Infantil. Além disso, evidenciou a necessidade de uma base nacional comum curricular para essa etapa da educação. A partir da LDB, há os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que se tornaram documentos indispensáveis a essa etapa da educação, e vigoraram por volta de uma década, sendo um importante documento que, de certa maneira, direcionou os currículos e práticas curriculares da Educação Infantil. Independentemente de suas limitações, é inquestionável que foi um avanço nesse campo. Atualmente, esses documentos não vigoram mais, sendo suprimidos pela DCNEI e BNCC.

Além disso, destacamos, em relação aos debates acerca da Educação Infantil, o programa Currículo em Movimento do Ministério da Educação¹³ que objetivou identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular, além de organizar proposições para a atualização das DCNEI. O programa vigorou nos anos de 2009 a 2010, e produziu o “I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais”.

Não pretendemos, nesta dissertação, traçar uma sequência cronológica e histórica das discussões e dos documentos organizados para a Educação Infantil que antecederam a BNCCEI, porém, para se chegar ao documento aprovado como referência à construção dos currículos para a Educação Infantil em todas as esferas, estaduais, municipais e escolares, houve, em relação à BNCCEI um trajeto de leis, pesquisas, embates, debates e até mesmo conflitos. Apresentaram-se, inclusive, três versões à sociedade brasileira de documentos sistematizados da BNCCEI.

A frente dos trabalhos da 1.^a versão da Base específica para a etapa da Educação Infantil, estavam: Maria Carmen Silveira Barbosa, Silvia Helena Vieira Cruz, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e Paulo Sergio Fochi. Inclusive, Barbosa (2018, p. 9) destaca que:

Com relação ao grupo da Educação Infantil, todos nós tínhamos, em maior ou menor proporção, participado ativamente das discussões políticas e pedagógicas que embasaram a DCNEI. Portanto, essa tarefa de dar continuidade às DCNEIs no processo da implementação da BNCC era um compromisso muito importante. Nossa tarefa seria a de traduzir o gênero textual da legislação para o gênero textual dos objetivos de aprendizagem, enfim, para uma tipologia de texto pedagógico. E procurar fazer isso mantendo a profundidade filosófica, política, sociológica, antropológica e didático-pedagógica das DCNEIs.

¹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/programa-curriculo-em-movimento>

Como o desígnio da BNCCEI era o de seguir a mesma linha das DCNEI, conforme pontua Barbosa (2018) ao destacar o alerta recebido pelos coordenadores do trabalho da preparação da BNCC, manter esse grupo tornou-se propício ao momento, pois caberia ao grupo ampliar algumas discussões, ressignificar outras e incluir situações pertinentes e necessárias ao documento. Assim, em setembro de 2015, expôs-se a 1.^a versão da BNCCEI, parte do documento geral da BNCC. Apresentou-se essa versão do documento, direcionada por esse grupo, à consulta pública sujeita a apreciações a fim de ser ajustada. Após as sistematizações das contribuições em maio de 2016, saiu a 2.^a versão e, para atender pontuações feitas por especialistas, leitores críticos, consultores, deveria sofrer algumas alterações e ser apresentada ao CNE até julho de 2016.

No entanto, com o golpe jurídico-parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e a consequente reestruturação do governo, apenas em abril de 2017 o Conselho recebeu o documento da BNCC, ou seja, uma terceira versão, com modificações substanciais com relação as duas versões anteriores, evidenciando a intervenção do MEC, com vistas ‘corrigir’ os rumos do que vinha sendo feito [...] e adequar a base ao enfoque dos novos ocupantes do ministério. (CAMPOS E DURLI, 2020, p. 255)

Evidenciaram-se as inúmeras intervenções feitas de maneira geral no documento da BNCC. Campos e Durli (2020) indicam que, a respeito da Educação Infantil, houve alterações em relação à nomenclatura dos campos de experiências, além dos objetivos que foram revisados, subtraídos e, inclusive, acrescentados — essas situações serão exploradas no decorrer do estudo. Apresentamos aqui somente como forma de elucidar que a política curricular, para a Educação Infantil, de fato, consiste em um elemento de intensas disputas e diversas intervenções, principalmente as externas, assentadas nas fundações e em outros organismos cuja intenção é realizar interferências diretas na Educação brasileira.

O momento de construção da BNCC se deu paralelamente aos intensos movimentos e articulações políticas, conforme já mencionado, porém ratificamos que o Brasil não vivenciou um simples fato político naquele momento, e sim um momento de rupturas com ideologias sustentadas, nos últimos anos, em diferentes fatores sociais, inclusive as políticas públicas educacionais. Com a consolidação do golpe, vigoraram a política neoliberal e os interesses mercadológicos, assentados nas proposições da BNCC. O Movimento pela Base Nacional Comum ganhou força e influenciou, diretamente, a BNCC. Esse movimento, de acordo com definição exposto no *site*¹⁴ da Fundação Lemann: “é um grupo plural e suprapartidário, formado

¹⁴ Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>

por 65 pessoas físicas e 11 instituições que trabalham pela educação brasileira. O papel do Movimento é garantir a qualidade da Base Nacional Comum Curricular”.

Rosa (2019), em seu estudo intitulado *Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a educação infantil*, sinaliza que o Movimento pela base apoia o MEC e influencia, diretamente, a elaboração da BNCC. Além disso, passa a ser o propagador do discurso de que a BNCC foi resultado de um longo processo de discussão com a sociedade e que está para além de políticas de governo e ideologias, sendo um documento contínuo e democrático.

No entanto, é uma ruptura entre as ideologias que sustentaram os primeiros documentos e a ideologia final que amparou a última versão da BNCC. Consideramos, também, que esse processo de construção se deu por sujeitos diferentes e com concepções, também diferenciadas.

Outro documento que subsidiou essa ruptura foi a Portaria N.º 790, de 27 de julho de 2016, que Instituiu o “Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio”. Conforme Barbosa *et al.* (2018), a criação desse comitê culminou na destituição dos especialistas envolvidos para a construção da BNCC até aquele momento. Ocorreram alterações, além dos especialistas que faziam parte de grupos específicos às etapas da educação, a exemplo do Grupo de Trabalho (GT) de Educação Infantil do Estado de Goiás (GTEI-GO). Esse grupo foi constituído em 2015 e contou com uma diversidade de atores em sua composição, como a participação de municípios, instituições de Educação Infantil, movimentos sociais, entre outros. O GTEI-GO participou, ativamente, de diferentes discussões, análises e emitiu pareceres relacionados à BNCC. Mesmo assim, também foi destituído, considerando-se que o debate ampliado se encerrou. Porém, o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação, em diferentes contextos da faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-NEPIEC/FE-UFG, não deixou de tecer suas críticas quanto a 3ª versão da BNCC, principalmente, em relação à Educação Infantil.

A 3ª versão da BNCC, encaminhada ao CNE, seguiu com várias alterações no texto da Educação Infantil, porém o Conselho realizou alguns movimentos de escuta e a versão aprovada e homologada retomou algumas situações alteradas no texto da BNCC, enviado pelo MEC ao CNE. O envio desse texto da BNCC não foi aprovado na íntegra e sofreu alterações no CNE que permite alguns autores considerarem que a última versão da BNCC em vigor é a 4ª versão, porém neste estudo são consideradas, apenas, as três versões apresentadas à sociedade brasileira, sendo a versão preliminar de 2015; a segunda versão de 2016 e a versão final, aprovada pelo CNE em 2017.

A ilustração de entendimento de currículo para a Educação Infantil, construção curricular e a produção da BNCC apresentadas nesta dissertação indicam como esses espaços são permeados de disputas e conflitos, pois há diferentes interesses que movem esses documentos. Muitos deles se distanciam da verdadeira finalidade da Educação Infantil. Dessa forma, é possível compreender:

O percurso até aqui empreendido pelos documentos oficiais demonstra o desafio que ainda permanece na elaboração e na implementação de um currículo na Educação Infantil. O que observamos, no espaço das instituições de Educação Infantil, são adaptações e ajustes dos documentos oficiais, como um guia didático para o fazer docente, ou tentativas de construção da própria proposta curricular pedagógica, com o coletivo de professores e a comunidade, com o desafio de garantir uma finalidade clara para o trabalho pedagógico que se materializa nas ações docentes. (LAZARETTI e ARRAIAS, 2018, p. 38)

De fato, a construção e implementação de um currículo que contemple as especificidades da Educação Infantil é um grande desafio para as instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, a BNCC para a Educação Infantil — que se constituiu em um documento referência para a elaboração dos currículos — iniciou um novo ciclo de desafios postos às esferas educacionais, principalmente as instituições escolares, porém, não é objeto deste estudo averiguar se esse documento está sendo, ou não, implementando nas escolas brasileiras.

Entretanto, as reflexões elencadas nesta seção foram necessárias para uma retomada sobre a Educação Infantil no Brasil, bem como o entendimento de como o currículo, para essa etapa da educação, articulou-se a diferentes contextos, tal como a própria BNCC, discutida na seção seguinte.

4 A BNCC COMO CURRÍCULO PRESCRITO

A presente seção objetiva continuar a fundamentação teórica adotada na pesquisa. Para isso, discute, à luz de ideias de diferentes autores, categorias teóricas fundamentais para a compreensão do objeto deste trabalho: currículo e currículo prescrito. Ao final apresentamos algumas considerações sobre a BNCC e o processo de sua construção.

O processo de elaboração e aprovação da BNCC suscitou uma série de discussões entre os profissionais da educação, teóricos, pesquisadores que desejaram compreender, e versa sobre esse documento que, de certa maneira, impactou o sistema educacional brasileiro. Mencionou-se a proposta de construção de uma Base Nacional Comum Curricular em alguns documentos oficiais brasileiros como a Constituição Federal de 1988, A LDB 9.394/96, o Plano Nacional de Educação decênio (2014-2024). Ademais, tornou-se tema de reflexão e debate em eventos como o da Conferência Nacional de Educação (2014), por ser considerada por muitos como peça fundamental a respeito da política curricular de Educação. Para abranger essa discussão, utilizamos duas subseções à luz das literaturas sobre essa questão.

Na primeira subseção, realizamos um diálogo entre autores que tratam de currículo, mais especificamente sobre o currículo prescrito e sua materialização como política curricular. Na segunda subseção, apresentamos abordagem amparada em teóricos que salientam definição da BNCC e suas finalidades, bem como o processo de elaboração, considerando o contexto histórico vivenciado pelo país que teve influência direta no processo de construção desse documento.

4.1 O currículo prescrito como materialização da política curricular

O currículo é um assunto bastante explorado por diferentes teóricos que voltam seu olhar para as questões educacionais. Por essa razão, recorreremos, nesta dissertação, a alguns desses teóricos, considerados, no meio acadêmico, como referência em discussão sobre esse tema para fazer uma breve abordagem a respeito do currículo, com enfoque, principalmente, ao currículo prescrito¹⁵. Por isso, entre os diversos teóricos que se apresentam, tanto em nível internacional quanto nacional, elencamos: Sacristán (2000 e 2013); Popkewitz (1994); Goodson (2018 e 2019) Arroyo (2013), utilizados para embasar, teoricamente, a abordagem apresentada.

¹⁵ Compreendemos, nesta dissertação, o currículo prescrito como todo documento escrito e oficial que regem as questões curriculares da Educação, no caso em destaque, a Educação brasileira.

Para Popkewitz (1994), o currículo é conhecimento formado, historicamente, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível e organizar o conhecimento escolar nessa perspectiva consiste em uma forma de regulação social, pois o currículo demarca formas de agir, sentir, falar e perceber o mundo e o próprio eu. Por isso, o autor diz explorar os efeitos do currículo com base no que ele intitula de epistemologia social da escolarização.

Uso o conceito de *epistemologia* para me referir à forma como o conhecimento, no processo de escolarização, organiza as percepções, as formas de responder o mundo e as concepções de eu. O “social” que qualifica “epistemologia” enfatiza a implicação relacional e social do conhecimento [...]. (POPKEWITZ, 1994, p. 174, grifo do autor).

Para uma melhor compreensão do escrito, no decorrer da abordagem, o autor afirma que o conceito de epistemologia social relaciona-se à “virada linguística” e que, ainda, utiliza os termos “discurso” e “prática discursiva” para se referir ao mesmo conceito de epistemologia social¹⁶. No entanto, explorar o sentido dos termos não é relevante ao momento, pois enfatizamos, neste trabalho, questões que definem o currículo. Para Popkewitz (1994, p. 186), “[...] O currículo, pois, pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo. ”

O currículo, historicamente, tem esse papel a respeito da escola e, conseqüentemente, da sociedade; ou seja, foi criado e inventado para controlar o processo ensino-aprendizagem do estudante, sempre procurando moldar o sujeito conforme as perspectivas de um grupo que é movido por interesses, sobretudo capital, e que deseja ter o controle de tudo.

Desse modo, inferimos que o currículo, pensado dessa maneira, cumpre um papel de controle em relação ao sistema educacional e que, de maneira organizada e intencional, visa moldar o sujeito da aprendizagem, ou seja, conforme Popkewitz (1994) os alunos são pensados como “aprendizes”; pensamento fortalecido ao final do século XX que concebe a criança “moderna” dessa maneira. Destarte, compreendemos que:

[...] O currículo é uma imposição do conhecimento do “eu” e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir. (POPKEWITZ, 1994, p. 186).

A reflexão do autor parte do princípio de que o currículo molda e disciplina o indivíduo de uma forma tênue, por meio de uma instituição que o autor enfatiza ser relativamente recente na sociedade ocidental, denominada escola. É interessante atentar para a forma como esse controle ocorre, pois, dificilmente, sem um olhar cauteloso e crítico, se pode perceber essa

¹⁶ [...] a epistemologia social torna os objetos que compõem o conhecimento da escola definindo-os como elementos da prática institucional, dos padrões de relações de Poder historicamente formados que fornecem estrutura e coerência aos caprichos da vida diária (Popkewitz, 1997, p. 23).

intencionalidade do currículo que, no decorrer da história, vem se firmando e, muitas vezes, passando despercebido pelo olhar, até mesmo, do educador.

Conforme mencionado, a abordagem de Popkewitz (1994), a respeito do currículo, parte de uma concepção histórica, por isso nos convida a lembrar que esse caráter “disciplinador” da escola, construído, historicamente, desde a reforma protestante. Logo, não tão recente, porém tem força ideológica e de uma maneira mitigada e circunspecta mantém-se na sociedade e no mundo institucional escolar.

É indiscutível que, no processo de construção contínua do currículo, conforme menciona o autor, se estabelece uma relação de poder, em que os que detêm este poder determinam o que é circunscrito em função de seus interesses. Nesse sentido, Popkewitz (2009) recorre às ponderações de Foucault¹⁷. Assim, a tendência é operar por meio do currículo, moldando e fabricando pessoas:

Desenvolver currículos e realizar pesquisas sobre a resolução de problemas é teorizar, regularizar e racionalizar processos para mudar pessoas. A inserção de teorias sobre resolução de problemas no currículo é um dispositivo de inscrição para ordenar e classificar a conduta. As teses culturais do solucionador de problemas não são apenas sobre o que uma criança é. Elas também são práticas para governar o que uma criança deverá vir a ser. (Popkewitz, 2009, p.51).

O currículo, assim concebido, cria regulação que direciona vidas, que constrói o sujeito em sua essência, ou seja, como o próprio autor se refere, ele pode fabricar e moldar pessoas. Ressaltamos que todas as ações suscitadas por meio das proposições curriculares são intencionais e refletem o desejo de alguém, sendo organizado e pensado com base na aspiração de produzir indivíduos para uma sociedade. “[...] o currículo é uma coleção de sistema, de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas. As regras e os padrões produzem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias. [...]” (POPKEWITZ, 1994, p. 194).

Essas tecnologias sociais produzem identidades por meio das regras e padrões construídos, permeiam o processo de escolarização e atuam como força disciplinadora, produzindo a própria regulação social. “[...] O currículo sanciona socialmente o poder através da maneira pela qual (e as condições pelas quais) o conhecimento é selecionado, organizado e avaliado nas escolas.” (POPKEWITZ, 1994, p. 205). A escola pode ser mola propulsora para a garantia da regulação social produzida pelos currículos, pois esse processo — como assevera

¹⁷ Popkewitz opera com alguns conceitos foucaultianos, principalmente para compreender as noções de saber/poder a partir da governamentalidade, que se constitui num modo revisado de análise do poder moderno.

Popkewitz (1994), não se ocorre por meio de uma imposição que utiliza força bruta, mas de uma maneira que age, sutilmente, na essência das pessoas e, conseqüentemente na regulação, da sociedade, pois o processo de escolarização impõe o que deve ser ensinado e aprendido. Salientamos que o autor não utiliza a expressão “currículo prescrito”, mas, como se refere ao currículo escolar, inferimos que trata de currículo prescrito.

Considerando-se que o currículo prescrito é o cerne da escola, sua construção é determinante para o tipo de sociedade que se pretende construir, pois, para construí-lo, carece sempre de uma tomada de decisão em relação ao processo de seleção dos saberes ensinados. Essa decisão não se dá de forma neutra e transmite a concepção de sujeito e sociedade que se quer formar, por isso, em um processo de construção que se estabelece em uma relação de poder, concluímos que quem detém esse determina o que será selecionado. Assim, nesse sentido, em relação a como o currículo, historicamente, vem sendo pensado e definido, essa seleção serve para moldar e disciplinar o indivíduo e, em decorrência, a própria sociedade.

Por isso, Popkewitz (1994), focaliza o currículo como um problema histórico e compreende como o poder é produzido por meio das regras e padrões estabelecidos como verdades. Conceber o currículo como histórico não quer dizer que o autor está preso ao passado: “não estou preocupado apenas com o passado. Estou preocupado com a forma como o passado é trazido para o presente para disciplinar e normalizar.” (Ibidem, p. 208). Ou seja, o autor compreende que o currículo é, historicamente, construído e as questões do passado influenciam, diretamente, no processo atual do currículo.

Evidenciamos que, nesse processo histórico, o currículo sempre se mantém na mesma ótica, ou seja, a de atender os poderosos e moldar o sujeito conforme a expectativa da sociedade capitalista. Sem dúvida, a forma como esse currículo foi concebido, ainda, é muito perceptível na atual sociedade.

Convergindo com essa ideia da necessidade de recorrer e compreender o passado para uma melhor compreensão do presente, Goodson (2018, p. 92) afirma que:

O que se faz necessário é construir sobre estudos de participantes imersos no processo imediato, construir sobre estudos de eventos e períodos históricos, e desenvolver um entendimento cumulativo dos contextos históricos nos quais está inserido o currículo contemporâneo. A experiência das décadas passadas demonstrou as trabalhosas limitações de uma abordagem histórica ou transcendentais, em nível tanto de reforma como de estudos curriculares.

Para esse autor, o contexto histórico pode refletir os padrões anteriores de conflito e poder, bem como facilitar a compreensão desse processo em seus diferentes contextos históricos e, de certa forma, conhecer como a atual situação que se vive foi negociada,

(re)construída, pois “não podemos visualizar o currículo (nem os contextos e repressões históricas com ele relacionados) como se fosse um sistema fechado.” (GOODSON, 2018, p. 93).

Entender o contexto no qual o currículo se iniciou e se desenvolveu é relevante para que se compreenda o currículo contemporâneo, tendo em conta que este é o resultado de um processo histórico. Compreendê-lo é necessário, somente assim, será possível um movimento de embate no qual a sociedade e os interesses sociais sustentarão o currículo e não somente as forças opressoras de poder e dominação.

Goodson (2018) compreende o currículo como uma construção social, afirmando que o currículo escrito é uma expressão sobre invenção de tradição. Como toda tradição, sua construção acontece de forma processual, por meio de diferentes pontos de vista, e as mistificações tendem a se reconstruir, pois acontece nesse movimento constante de (re)construção. Para o autor, se os especialistas em currículo ignorarem a história e a construção social do currículo, torna-se mais fácil essas mistificações e reprodução do currículo “tradicional” em todas as suas dimensões, pois, para ele, a história do currículo evidencia uma relação de poder.

O currículo como prescrição apoia importantes místicas sobre escolarização pública e sociedade. Mais notadamente, ele sustenta a mística de que a perícia e o controle residem no governo central, nas burocracias educacionais e na comunidade universitária. [...] As instituições do currículo como prescrição são vistas como “reguladoras” enquanto as escolas são vistas como “fornecedoras” e podem conquistar certo grau de autonomia se aceitarem as regras e forem bem sucedidas com elas. (GOODSON, 2019, p. 95, grifo do autor).

O autor anuncia a forma como o currículo prescrito mantém sua hegemonia ao longo da história, considerando-se que está intrinsecamente ligado à produção do conhecimento, por isso, em sua égide, a responsabilidade e controle não podem fugir do governo, dos seres pensantes e únicos capazes de prescrever um currículo, cabendo aos professores e alunos, somente, a implementação desse currículo. Porém, para isso, tornam-se necessários alguns pactos que Goodson (2019) denomina de “cumplicidade” para que se mantenha o currículo sobre essa lógica da hegemonia. Assim, na relação que se estabelece de poder, a escola, os docentes sempre estarão em segundo plano, cumprindo o que é determinado pelos que pensam sobre currículo, ou seja, desenvolvendo o currículo prático sem ter a oportunidade de construir o currículo prescrito, mantendo a cumplicidade e garantido uma certa autonomia na hora de levá-lo à prática.

É essencial que se desmistifique a ideia de se pensar o currículo em duas dimensões, porém, como o currículo prescrito se desenvolve fomenta, cada vez mais, esse pensamento, haja

vista que esse currículo prescrito é pensado fora da realidade da escola, em especial, da realidade da sala de aula. Muitas vezes, essa realidade extrapola as determinações dos currículos prescritos. Por essa razão, há necessidade de esse currículo ser articulado e desenvolvido por quem vivencia o cotidiano escolar e, somente assim, há a possibilidade de o currículo prescrito dialogar com o currículo prático.

Para Goodson (2019), o currículo prescrito, construído pelas instituições de currículo, consiste em um conceito inventado para manter o controle e impedir a liberdade dos professores. Assim, fortalece o currículo como reproduzidor da relação de poder na sociedade, em que quem tem maior poder está propício a explorar todo conhecimento prescrito no currículo, e, quanto aos de menor poder, tornam-se cada vez mais excluídos do processo educacional, fadados, conseqüentemente, ao fracasso escolar.

Para além de uma simples dicotomia entre o currículo prescrito e o currículo prático, está a negação do direito de todos terem a oportunidade de aprender e ter acesso ao conhecimento. Se o currículo construído na relação de poder valoriza os conhecimentos de uma classe dominante; logo, os pertencentes a essa classe terão mais facilidade e oportunidade de progredir nesses conhecimentos definidos, tornando, assim, cada vez mais o currículo excludente.

Goodson (2018) considera necessário estudo sobre a construção social do currículo prescrito, pois

O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, como já afirmamos, isso não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma único, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação. (Id p. 96).

Por essa razão, o autor assinala a necessidade de compreender o currículo não apenas como um documento prescrito ou como uma ação prática. Esse movimento de compreensão do currículo deve abranger o processo, o caminho da sua construção social, pois o currículo educacional, da forma como se apresenta e se concretiza, ocorre com base em uma construção histórica, permeada de distintas concepções, produzidas por diferentes sujeitos, ou seja, é fruto de enlaces de conflitos sociais.

No entanto, esses conflitos que determinam as concepções curriculares, pouco ou quase nada reflete o desejo dos sujeitos que pertencem e vivenciam o contexto real da escola. Por isso, é necessário tornar o currículo um instrumento de luta, de consciência e ação política, capaz de enfrentar e combater as determinações impostas nos currículos escolares que não contribuem

com os sujeitos que fazem, de fato, a escola, pelo contrário, os excluem constantemente. O espaço escolar deve ser pensado como de luta e esperança, e desconstruir esse currículo hegemônico, conforme é instituído, é um ato de resistência necessário. Desde o surgimento do currículo, moveram-se diferentes forças em seu processo de construção. Atualmente estas se intensificaram na busca constante de assegurar a hegemonia curricular, mantendo-o na ótica da classe dominante.

Conforme essa perspectiva, Arroyo (2013) destaca que o currículo constitui um território em disputa; é o núcleo mais estruturante da escola, daí o interesse de tantos sujeitos sociais para intervir ou, de certa maneira, anular o outro nesse processo de construção curricular. O currículo, conforme sua definição, é o território mais normatizado e o mais politizado, inovado e ressignificado. Por isso:

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas tem uma intencionalidade política, fazem parte do processo político de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais. (ARROYO, 2013, p. 143).

Esse processo de segregação apresenta-se em vários setores sociais, ocorrendo de forma rotineira, no entanto, nesta dissertação, enfoca-se o currículo educacional, em que se imperam a disputa intelectual, a relação de poder, luta política e de classe. Observamos que os currículos construídos pautam-se em uma concepção elitista de educação, em que os saberes valorizados são hegemônicos, definidos pela classe dominante e que ignora a maioria dos sujeitos envolvidos no processo prático do currículo.

Diante disso, Goodson (2018) aponta como solução, para a compreensão desse processo de (re)construção curricular, uma perspectiva de construção social que possa analisar o currículo em todas as suas dimensões. Para ele, “isto significaria forçar uma conexão mais estreita entre estudos sobre processo e práticas escolares como estão atualmente constituídos e estudos sobre construção social em nível pré-ativo.” (GOODSON, 2018, p. 97).

É inegável que como o currículo se encontra estruturado é resultado de uma longa trajetória histórica que reflete, diretamente, as dimensões prescritas e práticas deste. Compreendê-lo, em sua amplitude, é necessário, pois, considerando-o como resultado de um processo histórico, há heranças do passado que influenciam, diretamente, a forma como, atualmente, é pensado e moldado.

Por isso, Goodson (2018), compreendendo o currículo nessa perspectiva de construção social, observa a necessidade de estudos integradores que enfoquem não somente estudos do currículo prescrito, mas também do currículo prático, interativo. Em sua concepção, não deve haver essa dicotomia; o currículo, nesse sentido, é tanto interativo quanto pré-ativo. Por isso, afirma que: “[...] não necessitamos de teorias sobre prescrições curriculares, mas de estudos e, eventualmente de teorias sobre elaboração e aplicação de currículo.” (GOODSON, 2018, p. 73).

O autor critica as teorias e estudos curriculares que, geralmente, supervalorizam o currículo como prescrito. “A supremacia da ideologia do currículo como prescrição pode ser evidenciada até mesmo quando olhamos de relance a literatura curricular.” (GOODSON, 2019, p. 95). Para a manutenção dessa supremacia relacionadas ao currículo, sustenta-se um grupo poderoso, com interesses claros, inclusive a respeito da manutenção de uma sociedade pacífica no sentido de disciplinada, acomodada. Por essa razão, há uma intensa disputa para manter a homogeneização curricular, e interesses concretos de uma classe que quer manter o controle. O currículo camufla muitas concepções ideológicas dos poderosos, repassando as ideologias de uma forma tranquila, que, muitas vezes, parece inofensiva.

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la. (SACRISTÁN, 2000, p. 13).

Para Sacristán (2000), o currículo é uma invenção recente, porém é um instrumento de poder no qual subjazem diferentes concepções e interesses. Não pode ser considerado um instrumento indiferente e ingênuo, pois todo currículo prescrito é muito bem-organizado, planejado, pensado de maneira intencional sobre como ele pode atuar e manter uma sociedade sobre a ótica da subordinação; por meio do currículo, se constroem os sujeitos sociais. Diante disso, não se pode negar que:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Uma reflexão sobre currículo exige olhar crítico, considerando-se o fato de que este é produzido em uma conjuntura política, social e econômica que envolve, conforme já mencionado, interesses, valores, concepções diferentes.

Para que um currículo seja construído, movimentos são feitos a fim de, principalmente, de responder os interesses das classes dominantes, pois é consenso que este é produto de uma construção social. No entanto, não é pautado no interesse da sociedade em geral e sim de uma classe que mantém o poder e consegue manter a hegemonia curricular. Por isso, não ocorre de forma estática, e sim em um movimento que envolve poder social, intelectual e, principalmente, econômico, culminando em um documento que representa diferentes olhares e vozes que buscam uma estratégia reguladora e de dominação.

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. Aquilo que está vigente em determinado momento não deixa de ser um produto incerto, que poderia ter sido de outra maneira, e que pode ser diferente tanto hoje como no futuro. Não é algo neutro, universal e 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. (SACRISTÁN, 2013, p. 22).

Para esse autor, o currículo não se configura em um objeto estático, tampouco se esgota na parte explícita do projeto que promove a socialização das escolas. Por isso, o considera como algo que se concretiza na prática por meio da instituição escola. Nele se agrupam diferentes subsistemas e práticas que norteiam a prática pedagógica. Na ação de desenvolvimento dessa prática, efetiva-se o currículo real, que também é construído por meio de diferentes interpretações e concepções.

O que para Goodson (2018) é currículo prático, interativo; para Sacristán (2000), constitui o currículo real. Segundo esses autores, os termos se referem ao currículo vivido, desenvolvido em sala de aula, embora Goodson (2018) não concorde com essa divisão, em termo conceitual, os autores a utilizam para definir esse tipo de currículo. Para além da compreensão de conceitos, é importante atenção para as palavras de Sacristán (2000) ao enfatizar que há diferentes possibilidades de se desenvolver o currículo e que, de fato, ele refere-se a um movimento constante, imbricado de uma diversidade de concepções e maneiras de ver o mundo.

A partir do currículo prescrito, se tomam decisões de desenvolver o currículo real. Mesmo após a construção do currículo prescrito, os conflitos, as tomadas de decisões continuam de maneira ativa no espaço da escola. Muitas vezes, no entanto, os professores precisam fazer o pacto da “cumplicidade”, conforme denomina Goodson (2018), ao mencionar a atitude que,

muitas vezes, a escola e os professores tomam, para garantir certa autonomia, mesmo que esse currículo trabalhado não se transforme em um currículo prescrito.

Em relação à discussão apresentada sobre currículo, os teóricos apresentados convergem sobre a ideia de que o currículo é um elemento historicamente produzido e que possui uma função reguladora e corresponde a diferentes concepções, interesses e necessidades, muitas vezes conflituosas e divergentes dos grupos que os produzem. Por isso, não há a possibilidade de o currículo ser considerado neutro. Assim, “O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. Esse sistema se compõe de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferenciados.” (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Ressaltamos que a escrita e estudos desses teóricos, no que tange ao currículo, ocorreram em diferentes contextos históricos e espaços geográficos. Porém, essas reflexões, conceituações e compreensões sobre currículo educacional são relevantes a nossa realidade educacional brasileira.

O currículo parte de um contexto real da sociedade, movido pela sua cultura, por seu momento histórico e político, com isso, sofre influência direta em todo seu processo de construção, pois é organizado com base nas concepções que regem a política de Estado do momento e que constrói as políticas curriculares implementadas pelos governos.

A regulação dos sistemas curriculares por parte do sistema político e administrativo é uma consequência da própria estrutura do sistema educativo e da função social que cumpre. [...].

Os currículos recaem em validações que, dentro de uma sociedade na qual o conhecimento é componente essencial a qualquer setor produtivo e profissional. Têm uma forte incidência no mercado de trabalho. A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. [...] (SACRISTÁN, 2000, p.108).

Em face do exposto, torna-se compreensivo o movimento de disputa que transversa o processo de construção do currículo prescrito. Sendo ele um elemento de regulação, torna-se o instrumento principal para que o Estado possa moldar, fabricar sujeitos de acordo com o desejo de sociedade que se pretende manter. Considerando-se o currículo como o norteador de todas as ações escolares, é por meio dele que se consegue manter a ideia de que cabe ao estado direcioná-lo. Assim, por sua vez, a classe dominante pode ter maior influência e determiná-lo. “O currículo comum contido nas prescrições da política curricular supõe a definição das aprendizagens exigidas a todos os estudantes e, portanto, é homogêneo para todas as escolas.” (SACRISTÁN, 2000, p. 111).

Dessa forma, as definições relativas ao que (e como) deve ser ensinado e sobre o que se deve (e como) aprender, apresentadas pelo currículo prescrito, constituem o cerne da ação de

regulação exercida por ele. O processo de regulação se dissolve nos currículos e ocorre de diferentes maneiras, acontecendo desde a seleção de conteúdos até no desenvolvimento das práticas pedagógicas, ou seja, atua desde a construção do currículo prescrito até a execução do currículo prático, o qual Sacristán (2000) denomina de currículo real. Esse processo não ocorre de maneira inocente e neutra, sendo o currículo considerado como produtor e mantenedor de cultura, é na relação de poder estabelecida que se define qual cultura será valorizada na política curricular. Logo, em uma sociedade classista é evidente que a valorização sempre será da cultura dominante.

Sacristán (2000) assevera que a prática escolar que se observa ao longo dos contextos históricos encontra-se, intrinsecamente, ligada às técnicas, às perspectivas dominantes, pois o currículo reflete o jogo de interesse que há na sociedade. É evidente que o que tem permanecido são as culturas e os valores dominantes.

Neste sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damo-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante as quais somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTÁN, 2013, p.14).

Pensar sobre currículo a princípio é como menciona o autor, algo simples, no entanto, quando se busca seu processo de origem e construção, percebemos as lacunas e assimetrias deste documento. “O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. [...]” (SACRISTÁN, 2013, p.22).

Fazer uma reflexão sobre o currículo com base nessa perspectiva torna-se essencial, já que é ele a mola propulsora da escola, é o que define que saberes serão ensinados e que saberes não merecem compô-lo, movimento feito, na maioria das vezes, por forças ocultas que não vivenciam a escola e tomam decisões de fora para dentro. Por isso, Sacristán (2013) enfatiza que não basta somente executar o currículo, carece ir além, procurar ponderar sobre o que se faz e para o que se faz a partir da imposição curricular.

Para que esse currículo se concretize, os docentes são peças-chave nesse processo.

Um dos significados mais positivos é que no chão das salas de aulas crescem autorias profissionais e autocontrole sobre o que se faz e sobre o trabalho docente. Porém autorias ocultas, silenciadas cientes de que nunca controlarão por completo o que fazem. Os controles do sistema, das diretrizes, dos ordenamentos curriculares e disciplinares, das avaliações continuaram rígidos, cada vez mais sofisticados, reagindo a esse crescimento das autorias docentes. (ARROYO, 2013, p. 33).

Goodson (2019), ao mencionar o termo “cumplicidade”, refere-se ao caráter “fornecedor” das escolas, que podem conquistar uma certa autonomia curricular ao colocarem

em prática seus currículos em sala de aula, driblando o sistema curricular e trabalhando de maneira contextualizada e reflexiva. Conforme essa autonomia concretizada, somente em sala de aula, sem ter nada de fato prescrito, Arroyo (2013) chama de “autorias ocultas”, porém o currículo prescrito e imposto é acompanhado por um rígido controle que se efetiva por meio das avaliações externas aplicadas aos diferentes níveis de ensino, como as “Provinha Brasil” no segundo ano do Ensino Fundamental; “ANA”, no terceiro ano do Ensino Fundamental; “Prova Brasil”, nos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental e “ENEM”, ao final do Ensino Médio, ou seja, os currículos, conforme Arroyo (2013, p.33), são “[...] territórios de disputa de concepções conservadoras, burocratizantes, controladoras das inovações.”

Os autores selecionados para dialogarem nesse texto convergem em suas ideias em que concerne o entendimento e concepção de currículo prescrito, entretanto, utiliza-se, nesta dissertação, a definição de currículo prescrito de Sacristán (2013) que, rasamente, pontua que o currículo prescrito é o que o aluno estuda.

Nesse movimento, que envolve diferentes situações como disputas, um dos principais currículos prescritos surgiu como uma política educacional, a BNCC, se construiu e vem se efetivando em todos os sistemas educacionais brasileiro, não se diferindo da concepção apresentada por outros países, onde a construção curricular é um espaço de constante conflitos, porém em uma sociedade de classes, geralmente, são as ideologias dominantes que prevalecem. Por isso, na subseção a seguir, ponderamos como ocorreu esse processo de construção, envolvendo diferentes atores, discussões e conflitos.

4.2 A BNCC: definição, finalidades e processo de elaboração

É importante, para compreender a BNCC, lançar olhar mais amplo a respeito das situações que suscitaram o discurso da necessidade que a educação brasileira apresentou em ter esse documento. Além disso, é fundamental analisar os diversos movimentos ocorridos para a produção da versão final desse documento. Assim, elencamos, nesta subseção, as diversas situações ocorridas para a construção da Base Nacional Comum Curricular pelo governo brasileiro e apresentamos críticas relacionadas, principalmente, à última versão da BNCC, aprovada e atualmente em vigor.

No Brasil diversos documentos foram produzidos ao longo dos anos, referentes às políticas curriculares educacionais. A partir da década de 1990, a produção de diferentes documentos oficiais, na política educacional brasileira, se intensificou, atingindo, desde a produção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, a lei 9.394/96 até

documentos direcionadores dos currículos como os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN; Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-RCNEI; Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN'S.

Embora houvesse muitos documentos — Constituição Federal de 1988; LDB n. 9.394/96; Resolução CNE/CEB n. 4/2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; Plano Nacional de Educação (2014-2024) — com o propósito de orientar os currículos brasileiros construídos, os apontamentos sobre a necessidade de se ter uma Base Nacional Comum-BNC continuaram, visto que leis e outros documentos elencaram essa necessidade, além de organizações externas como ONG's e Fundações que defendiam, também, a criação de uma Base Nacional Comum.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi um dos documentos que mais sofreu influências dessas organizações externas para defender a criação de uma Base Nacional Comum, pois as metas 2; 3 e 15 fazem menção à base e a meta 7, por meio de uma de suas estratégias, passou a ser mais incisiva sobre a criação da BNCC, por isso, fortaleceu, ainda mais, a cobrança pela elaboração e implementação desse documento curricular.

A CF 88 e a LDB n. 9.394/96 não deixaram claro, em seus textos, o que seria de fato a Base, embora, façam menção sobre esse documento, sendo a LDB o primeiro a utilizar o termo base nacional comum em seu artigo 26, porém não traça nenhuma definição que conceitue base nacional comum.

A resolução n. 4/2010 apresenta, pela primeira vez, uma definição sobre o que é a base nacional comum, asseverando que:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1.º Integram a base nacional comum nacional:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso. (BRASIL, 2010, p. 2)

No mesmo artigo, parágrafos 2º e 3º, destaca-se como os componentes curriculares poderão ser organizados. Ressalta-se que a base nacional comum e a parte diversificada não podem constituir-se em blocos distintos, por isso “devem ser organicamente planejadas e

geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, [...] imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos.” (BRASIL, 2010, p. 2).

Com o propósito de pautar uma definição da BNCC, o ministro de Educação Mendonça Filho, ao apresentar a última versão da BNCC para o Ensino Fundamental e Educação Infantil, enfatizou que:

A BNCC é um documento plural contemporâneo e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direitos. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (BRASIL, 2017, p. 6)

Em relação ao processo de construção da BNCC, reforçou-se que o documento tem a função de orientar os currículos educacionais brasileiros em relação às suas esferas, estabelecendo, até mesmo, o conjunto de aprendizagem que os estudantes têm direito. Na introdução do documento, reforça-se essa definição da BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do autor)

Evidencia-se, no documento, o fato de a BNCC ser um texto normativo e que se diferencia dos demais documentos curriculares por ser de caráter obrigatório. Assim, é uma referência para direcionar os currículos construídos pelos Estados, municípios e escola, considerando que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos deverão desenvolver no decorrer da Educação Básica, e por ser um documento de cunho orientador dos currículos.

Para Sacristán (2000), compreender o currículo implica um olhar atento às práticas políticas e administrativas que os direcionam, pois há um contexto que contribui para que esse currículo seja moldado e construído. O processo, por sua vez, revela ideias e concepções ligadas à estrutura daquele.

Para compreender, de fato, a BNCC, é necessário entender o contexto que a circunda, pois sua compreensão está além de uma simples definição, anunciada pelo governo ou por qualquer definição simplista que desconsidere esse movimento político e de interesses diversificados.

Nessa perspectiva, Cássio (2019) visualiza a BNCC por outro ângulo que se distancia do que é apresentado no documento sobre definição da BNCC. Para ele, “a Base é, antes de

tudo, uma política de centralização curricular. Alicerçada nas avaliações em larga escala e balizadora dos programas governamentais de distribuição de livros didáticos. ” (Id., p.13). O autor compreende que um dos condutores desse documento é a economia capitalista, conforme já mencionado, grupos externos, que integram, inclusive, o movimento denominado “Todos pela Base”, formados, em parte, pelos grandes empresários da educação, tiveram influência direta na defesa e construção desse documento.

Em uma sociedade movida por interesses econômicos, em que o que rege é o capital, não causa repulsa a ninguém esse tipo de comportamento. Os currículos vêm sendo compreendidos como espaço de movimento econômico e que atendem os interesses de diversos empresários. A preocupação dessas instituições, organizações, movimentos não foi, tampouco será a qualidade da educação, e a ascensão da classe trabalhadora por meio das oportunidades educacionais; o que subjaz esses interesses é o capital.

Conforme Cury; Reis e Zanardi (2018), citam a fundação Lemann como uma das grandes interessadas na construção de um currículo nacional, promovendo, até mesmo, formação de professores e defendendo uma educação dita de qualidade, que, inclusive, os autores questionam.

Ora, é possível articular facilmente a constante busca de reestruturação da escola com os interesses daqueles que controlam o mercado de trabalho, sendo a instituição escolar de vital importância para a construção de subjetividade individualistas e meritocrática, bem como de desenvolvimento de habilidades técnicas. (CURY; REIS E ZANARDI, 2018, p. 64).

Para os autores, o desejo em interferir na política curricular traz, em sua essência, o interesse pautado em uma concepção neoliberal de sociedade, movida pelo interesse capitalista e que busca, constantemente, lucro e poder.

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (SILVA, 1995, p. 12 apud BRANCO *et al.*, 2018, p.22).

Branco *et al.* (2018) com base em Silva (1995) evidenciam que o neoliberalismo lança mão de diversas estratégias para manter a hegemonia social, e uma das possibilidades para essa manutenção é a escola, pois ocupa um lugar privilegiado, capaz de manter, por meio de seu currículo, a regulação e o controle da sociedade. Há uma busca constante em se manter o poder do capital e toda possibilidade existente passa a ser foco para se expandir a visão social e política

liberal, pois o projeto neoliberal cria espaço e busca sustentar a ideia de que as esferas econômicas, políticas e sociais estão intrinsecamente ligadas pelo arranjo social capitalista.

A escola, concebida nessa ótica como reprodutora de ideologia burguesa e capaz de fabricar pessoas segundo as exigências capitalistas, passa a ser intensamente influenciada pela classe dominante e a BNCC torna-se um dos maiores instrumentos para a ampliação dessas ideias, dado que é o documento norteador de todos os currículos educacionais brasileiros — quiçá o próprio currículo.

O caráter normativo da BNCC **prescreve** aos estudantes os conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes da Educação Básica brasileira devem mobilizar e estudar. É um currículo formal não há dúvida. E como todo currículo deseja prescrever e direcionar o que será ensinado. (CURY; REIS E ZANARDI, 2018, p. 70, grifo dos autores).

Para esses autores, a BNCC é um projeto articulado e que tem a pretensão de se desenvolver como currículo nacional, amparado por um discurso de conhecimento teórico/científico/neutro, pensado e estabelecido por especialistas que fazem desse documento um currículo comum e abrangente a todas as escolas brasileiras.

A percepção de que uma Base Nacional Comum Curricular direciona toda a política educacional brasileira, como a de materiais didáticos, de livros didáticos, de avaliações externas e, isso movimenta o capital, fez com que diferentes fundações, organizações, empresas e empresários buscassem ter influência e controle sobre esse documento, pois, além do benefício célere, essas entidades e indivíduos tinham ciência do poder desse documento em defender uma concepção de educação e sujeitos. Por isso, suas interferências permitiram a garantia de se produzir um documento sobre a ótica capitalista e mercantilista que visa à reprodução, por meio do sistema educacional brasileiro, de um sujeito homogêneo na perspectiva neoliberal, voltado a atender o mercado de trabalho. Para isso, se fez necessária a defesa, por meio da BNCC, de um sistema educacional brasileiro construído na ótica da homogeneidade, desconsiderando as necessidades do público da educação, principalmente em contextos sociais em que as oportunidades são diferenciadas.

Segundo Cury; Reis e Zanardi (2018), os defensores da base compreendem que a BNCC constitui um instrumento para qualificar a educação e garantir a igualdade no sistema educacional brasileiro. Consideram que, para garantir uma educação de qualidade, é necessário definir conteúdos padrões, de maneira que todos os estudantes tenham uma dita igualdade de oportunidade.

Os mesmos autores tecem uma crítica em relação a essa visão de que os problemas da educação brasileira ocorrem em virtude da ausência de conteúdos básicos e comum a todos os

estudantes, pois consideram que os problemas de desigualdades existentes no sistema educacional brasileiro estão além da simples seleção de conteúdo.

Os conteúdos, os conhecimentos a serem adquiridos definidos por quem está aquém da escola nunca serão capazes de sanar as desigualdades existentes no sistema educacional brasileiro, pois os problemas necessitam de ação concreta e que haja mudança a respeito das situações que causam a exclusão social por qual passam boa parte da sociedade. Tratando-se de currículo, os sujeitos que pertencem às escolas precisam ser ouvidos, seus interesses precisam ser contemplados e as oportunidades de ascensão social e, conseqüentemente, educacional necessitam de uma orientação além de um simples documento. É indiscutível que os documentos são, de alguma maneira, importantes e, dependendo de como são pensados, e por quem são pensados, podem ser benéficos a toda a sociedade.

Por essa razão, muitos que defendem a escola pública tiveram expectativas positivas em relação à criação da BNCC, em virtude de:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) carrega, em si, o sonho iluminista de universalização de direitos no tocante ao acesso ao 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 crença e padrões adequados em uma sociedade marcada pela desigualdade. (CURY; REIS E ZANARDI, 2018, p. 53).

Em face do exposto, os autores convidam a uma reflexão em relação à criação da BNCC e às expectativas que o sustentaram, pois os defensores da BNCC, conforme mencionado, consideram que, por meio da definição de conteúdo básico e comum, poderiam ser superadas as mazelas da educação brasileira. Assim, ela serviria para qualificar a educação e superar as desigualdades estabelecidas no sistema educacional brasileiro, porém, percebemos que

A BNCC é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizada na confiança na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades que nossos estudantes podem acessar. (CURY; REIS E ZANARDI, 2018, p. 71).

Diante disso, o documento que se apresenta como orientador de todos os currículos brasileiro e o responsável por todo o processo de escolarização passa distante da perspectiva de uma educação de fato transformadora e de qualidade, firmando-se em uma concepção de currículo como imposição externa. Para Cury; Reis e Zanardi (2018, p. 84) “[...] a Base Nacional Comum Curricular se constituiu em campo de intensas disputas ideológicas na sua construção e aprovação, mas que uma visão hegemônica burguesa acabou por aprisionar o debate com a atenção voltada para um tecnicismo excludente”.

Essa situação distanciou a expectativa que muitos nutriam em relação à criação de uma BNCC, que se pautou nos ideais de justiça social e na garantia de uma educação de qualidade para todos, pois

A princípio, a ideia de ter uma BNCC no Brasil significava afirmar a contribuição da escola para a justiça social, a igualdade na oferta de oportunidades para as crianças e os jovens e, por fim, a garantia do direito que todos têm de aprender na escola. Isso parece óbvio, mas o processo hierárquico e discriminatório da escolarização brasileira, reflexo de uma sociedade desigual, tem essa face perversa de não garantir, de modo justo, que todos os que estão na escola efetivamente aprendam. Enfatizar o discurso do direito à educação, à cidadania, à igualdade e à diversidade é algo fundamental. Ainda não somos uma sociedade onde a noção dos direitos está democratizada e a garantia do direito efetivada. (BARBOSA, 2018, p. 10).

E, indubitavelmente, a aspiração sobre direitos fundamentais como a educação, garantidos a todas as pessoas, movimenta a sociedade em busca de alternativas possíveis de sanar as grandes desigualdades existentes no contexto social. Sobre essa perspectiva, muitos desejaram a criação de uma BNCC para a Educação Básica brasileira.

Assim, no processo de discussão e construção da BNCC, a sociedade civil se organizou e tentou participar, porém, na forma como o documento foi finalizado e se apresentou, o desejo social foi cerceado por uma concepção burguesa hegemônica.

Dessa forma, a versão final da BNCC se distancia de uma proposta curricular engajada na busca da valorização de uma sociedade plural e democrática, pensada por muitos teóricos e defensores da educação que a compreendem para além da lógica mercantilista.

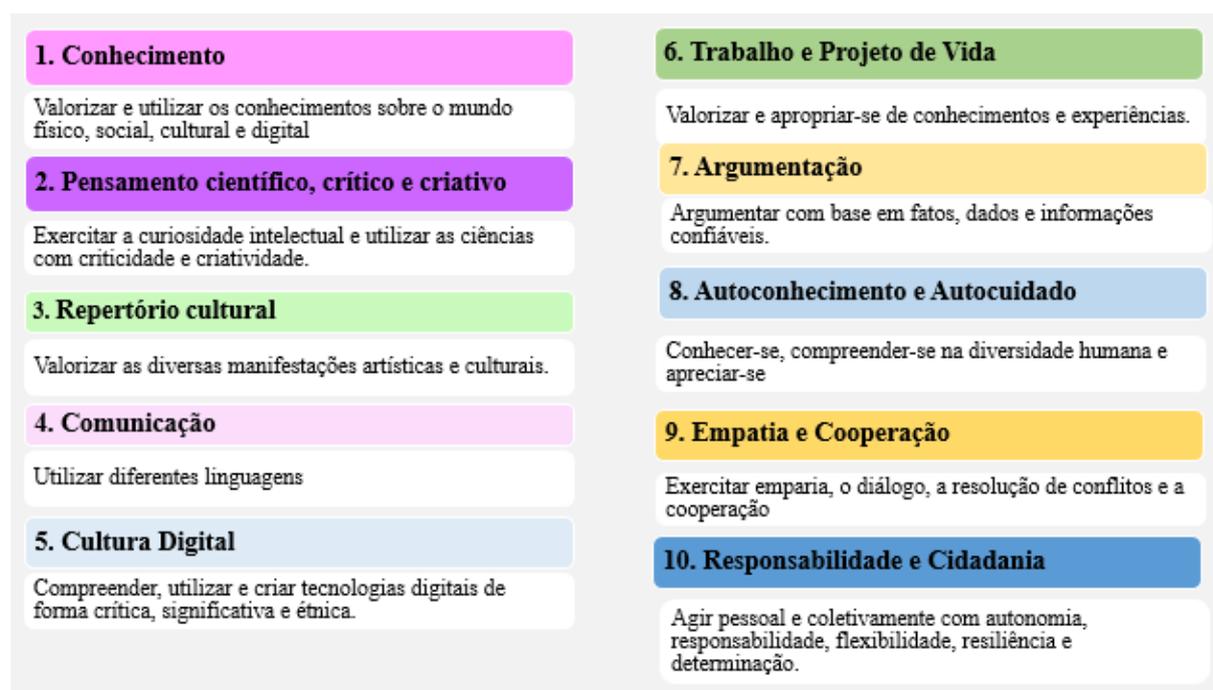
[...] ainda que muitas conquistas tenham ocorrido nos últimos tempos, ainda que o conhecimento se torne cada vez mais democratizado, seja pela educação formal e ou informal, estamos muito distantes de uma educação livre de influências externas, uma educação essencialmente social, solidária, sustentável e emancipadora. (BRANCO *et al.*, 2018, p. 29).

A BNCC, em sua essência, fortalece a concepção neoliberal de Educação, se ratificando, cada vez mais, como mencionam Branco *et al.* (2018), em uma mercadoria capaz de intensificar a perspectiva capitalista. Esse documento passou a ser campo de disputa, pois as organizações externas que procuraram fortalecer suas ideias no documento demonstram consciência de que todo o sistema educacional passa a receber influência das concepções de educação, de sociedade e de sujeitos apresentadas explícita ou implicitamente na BNCC. Especialmente porque se percebe que a finalidade da BNCC, de acordo com os fundamentos apresentados nas três versões do documento, é a de orientar os currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o país, pois estabelece as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos em todas as etapas da Educação Básica. Desse modo, pretende tornar-se uma referência curricular de todo o sistema educacional brasileiro, conforme descrito nas versões 2 e 3,

inclusive desconsiderando os inúmeros documentos curriculares anteriormente produzidos, tendo em vista que obriga todos os currículos que regem a escolarização do país a se adequarem a ela.

A Base Nacional Comum Curricular dispõe de uma estrutura que contempla todas as etapas da Educação Básica, evidenciando as dez competências gerais a serem desenvolvidas no decorrer do processo que contempla a Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme a figura 4.

FIGURA 4 — competências gerais da BNCC



Fonte: Elaborada pela autora, 2021, com base no INEP¹⁸:

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017), o conceito de competência apresentado está pautado nas atuais discussões educacionais, incluindo a LDB 9.394/96. Por isso, considera esse enfoque nas competências já direciona os currículos brasileiros desde as últimas décadas do século XX, além das avaliações externas internacionais que o Brasil participa. Diante disso:

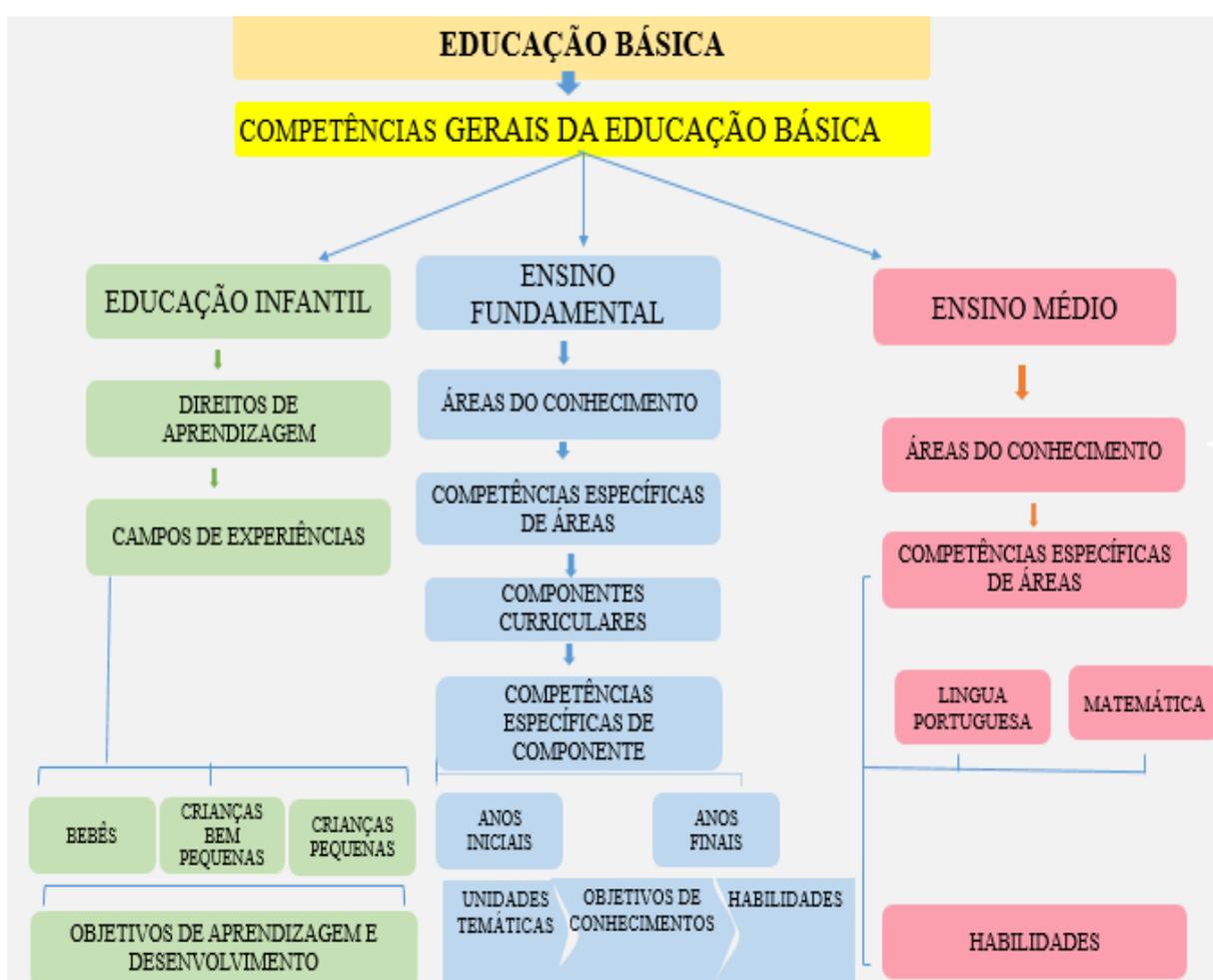
Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, ou seja, por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana). (BRASIL, 2017, p. 13)

¹⁸ Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>

As competências, segundo a Base, são definidas pela mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que visam à resolução de problemas cotidianos, o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Esse foi o *marketing* utilizado para sustentar a defesa da construção de uma BNCC no processo de elaboração e aprovação utilizado pelo Ministério da Educação.

A partir das competências gerais que regem todas as etapas da Educação Básica, o documento apresenta, também, a proposta de como as aprendizagens devem ser organizadas. Ilustramos, na figura 5, essa proposta.

FIGURA 5 —Estrutura da BNCC da educação básica



Fonte: Elaborada pela autora com base no Sistema de Gestão Educacional-Unimestre¹⁹

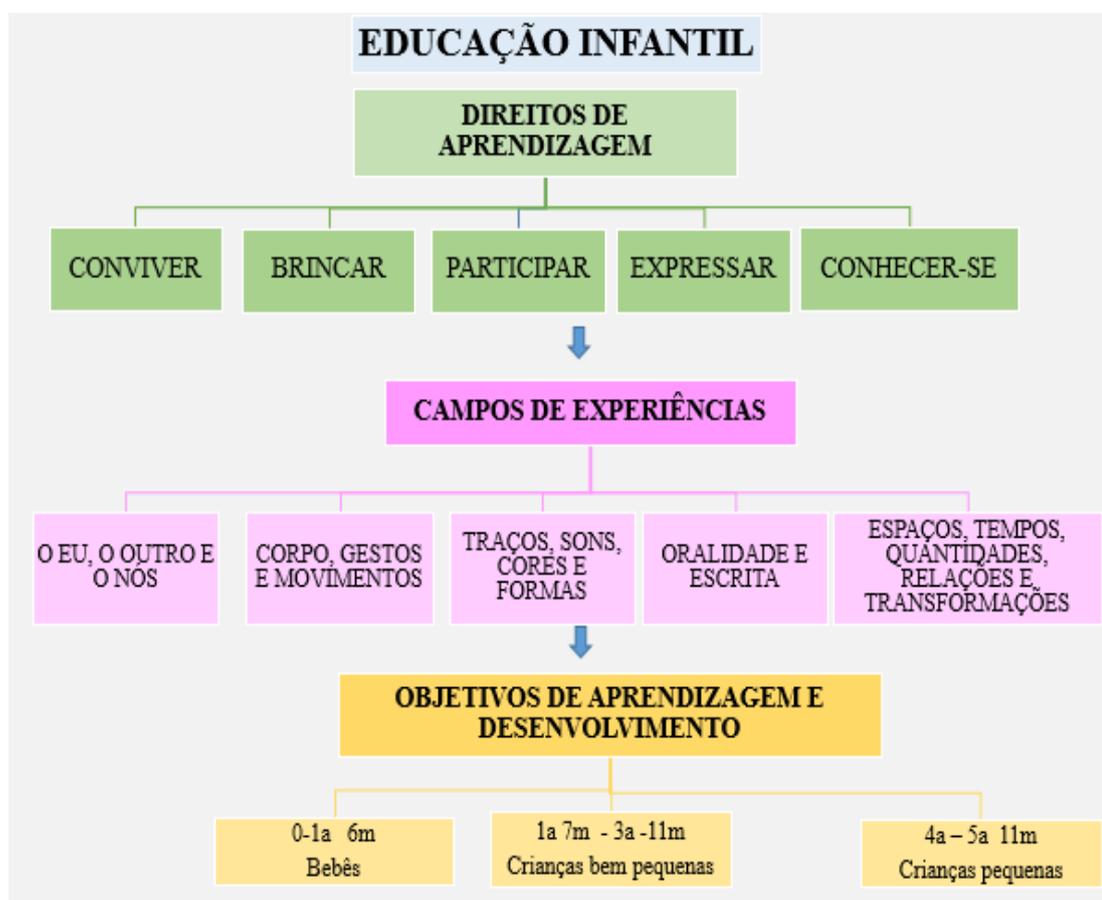
Conforme a figura 5, o documento contempla todas as etapas de ensino que fazem parte da Educação Básica, porém, salientamos que a versão final da BNCC, apresentada em 2017, contempla, somente, duas etapas de ensino: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O

¹⁹ Disponível em: <https://www.unimestre.com/o-que-e-a-bncc-base-nacional-comum-curricular/>

Ensino Médio foi incluído, posteriormente, com a aprovação da BNCC para o Ensino Médio em 2018.

Considerando que o foco dessa pesquisa é a BNCC para a Educação Infantil, apresentamos, na figura 6, apenas, a estrutura correspondente à base dessa etapa de ensino. No entanto, as outras etapas de ensino, também, são destrinchadas no documento.

FIGURA 6 — Estrutura da BNCC para a Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela autora, 2021, com base no documento BNCC.

Com essa estrutura, o documento dá sustentação aos currículos que devem ser construídos ou reconstruídos no sistema educacional, abrangendo Estados, Municípios, Distrito Federal e unidades escolares. O texto da BNCC (BRASIL, 2017) elenca que, além de ser a referência para a elaboração desses currículos educacionais, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica, contribuindo com o alinhamento de outras políticas e ações a serem implementadas no âmbito da Educação Básica: formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a infraestrutura adequada, visando ao pleno desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia

de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2017, p.8).

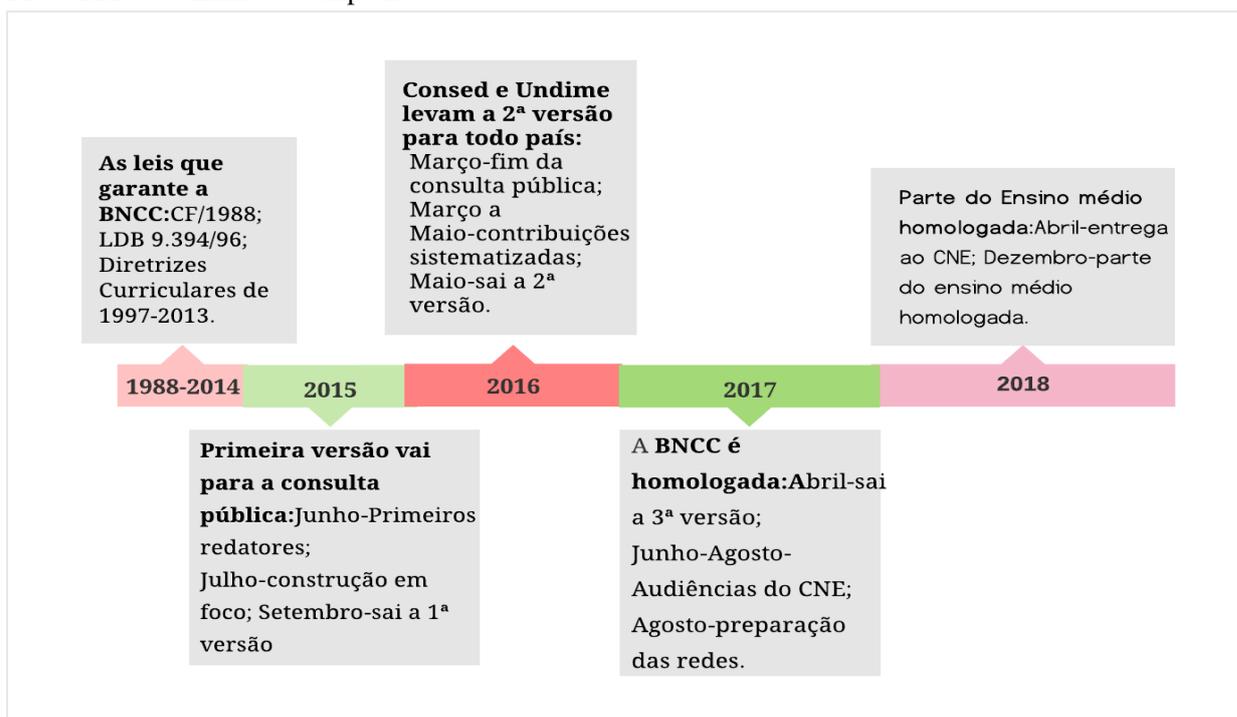
Por essa razão, Cury; Reis e Zanardi (2018) ressaltam que a elaboração de uma base nacional comum curricular está relacionada à garantia de uma sociedade, de fato, democrática que se pautar na representatividade e participação, pois a educação escolar pode ser viabilizadora de uma vida cidadã com base nos princípios da igualdade e da liberdade. Entretanto, o Brasil é um país que se pauta na forma federativa de distribuição de poderes entre o Estado Nacional e os entes federados subnacionais. “Esta complexidade se traduziu e se traduz na dificuldade de se montar uma estrutura curricular para as instituições escolares, constituintes que são desta cidadania republicana, democrática e federativa.” (CURY; REIS E ZANARDI, 2018, p. 48).

Considerando-se questão federativa, é interessante e necessário um olhar minucioso a essa situação, pois, ao mesmo tempo que garante autonomia aos entes federados pode proporcionar a exclusão educacional nos sistemas educacionais, pois no Brasil é nítida a disparidade existente entre os sistemas educacionais considerando as unidades escolares, as regiões, Estados, distrito federal e municípios, principalmente, no que tange ao financiamento da educação, especialmente porque conforme Cury; Reis e Zanardi (2018) quando se trata do currículo nacional, criação de programas e a produção de livro didático, a União ignora as características do regime aberto, agindo de forma centralizadora, procurando manter o controle. E muitas vezes, tende a estabelecer orientações gerais, desconsiderando as especificidades dos entes federados.

Para Cury; Reis e Zanardi (2018), a questão da política educacional ganhou mais destaque a partir da vinculação dos sistemas nacionais avaliativos às orientações internacionais, pois a maioria dessas avaliações visam corresponder às instituições extraescolares, deixando de lado o verdadeiro papel da avaliação educacional, ou seja, o de promover um diálogo entre os profissionais da educação e, com isso, garantir melhorias nas práticas educacionais e, conseqüentemente, na qualidade da educação oferecida no Brasil.

Para compreender melhor esse movimento que culminou na elaboração e aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular, torna-se interessante conhecer o caminho percorrido, as influências recebidas e o contexto econômico, social e político vivenciado no país ao longo do processo de construção do documento. O movimento pela base apresenta uma linha do tempo de construção e homologação da BNCC, conforme a figura 7.

FIGURA 7 — Linha do tempo BNCC



Fonte: Elaborado pela autora, 2020, com base na exposição feita no *site* do movimento pela base.²⁰

Conforme a linha do tempo apresentada, a BNCC foi pensada anteriormente ao seu processo de construção. Além disso, há leis e outras situações que, ao longo dos anos, enfatizaram a necessidade da construção desse documento, homologado pelo Conselho Nacional de Educação, primeiramente a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e, posteriormente, para o Ensino Médio, respectivamente nos anos de 2017 e 2018.

A construção de documentos desse caráter é uma constante em outros países, considerando que o Brasil é um país que recebe influências de diversas entidades internacionais no que diz respeito à política educacional. Logo, esse foi uma das principais razões para a construção da BNCC. “A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, tornou-se um documento exemplar do quanto a ação governamental pode mostrar-se permeável a interesses privados no âmbito da educação” (ALVAREZ, 2019, p. 41). Diante disso, em conformidade com o autor, a BNCC é impregnada de uma concepção empresarial de educação, pois o seu foco é garantir o desenvolvimento de competências individuais direcionados para atender as avaliações em larga escala.

²⁰ <https://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>

Não é de hoje que a educação brasileira sofre fortes interferências externas, e a BNCC, por ser pensada como um documento normativo e obrigatório, instigou mais ainda esses organismos a desejar definir questões dentro da BNCC. Considerando que esse documento é o norte de todo o sistema curricular brasileiro, diferentes forças se uniram no intuito de determinar as questões curriculares por meio desse documento, questões relativas desde a produções de materiais didáticos, formação de professores, avaliações externas ao processo formativo dos sujeitos, com base em um modelo neoliberal de educação.

Desde a primeira versão da BNCC, apresentada em 2015, observamos que, em sua própria capa, o documento conta com a parceria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-Undime e Conselho Nacional de Secretários de Educação- Consed. Com o desígnio de verificar quem são os sujeitos articulados a essas entidades que movimentam as políticas educacionais em curso, Macedo (2014) realizou uma busca e percebeu que:

[...] os sujeitos não preexistem às demandas, de modo que, quando optei por tais sujeitos socialmente nomeados, procurei entendê-los como constituídos no processo. Eles não possuem identidade prévia a partir da qual defendem uma posição única, são constituídos na ação política de forma específica e contingencial. (MACEDO, 2014, p. 1537).

Na busca por mapear esses sujeitos, Macedo (2014) realizou um mapeamento com base em dados encontrados na *internet* e “parceiros privados, na forma de fundações ou não, começavam a se fazer, não apenas presentes — o que não seria de estranhar no mundo contemporâneo —, mas insidiosamente presentes.” (ibid. p. 1537).

A BNCC contou com o terceiro setor de formar incisiva na sua construção. Esses organismos, geralmente, se engajam nas construções das políticas educacionais, de maneira que possam ser garantidos os seus interesses capitalistas de educação e a implantação de um currículo homogêneo. Nas palavras de Macedo (2014, p. 1540, grifo da autora),

Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas — *Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras* — além de *Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola.*

Essas influências e interferências desses organismos permaneceram no decorrer de toda elaboração das versões da BNCC, pois “a Base Nacional Comum Curricular, fortalecida pelo governo democrático (2003-2015), encontrou eco nos fundamentos tecnicista, meritocrático e gerencial defendidos pela lógica do capital para o desenvolvimento da qualidade da Educação.” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 80).

Tendo em vista que esses organismos encontraram forças nas discussões do PNE-lei n. 13.005/2014 e, inclusive, propuseram inserção da necessidade de se ter uma Base Nacional

Curricular nas metas e estratégias desse plano, essa inserção ocorreu mediante a grande pressão feita pelo terceiro setor, composto, principalmente, por essas instituições supramencionadas por Macedo (2014).

Houve muitas tensões que se configuraram no setor político, pois, enquanto se construiu o documento, o cenário político se manteve instável, permeado por diversas discussões e tramas que culminaram no golpe que afastou a presidenta Dilma Rousseff e manteve Michel Temer na presidência da República. No Quadro 11, apresentamos os principais nomes mantidos nas apresentações das versões da BNCC.

Quadro 11 —Autoridades que ocupavam as principais funções no período de construção e homologação da BNCC.

1.ª VERSÃO (2015)		2.ª VERSÃO (2016)		3.ª VERSÃO (2017)	
Presidente	Ministro	Presidente	Ministro	Presidente	Ministro
Dilma Rousseff	Renato Janine Ribeiro	Dilma Rousseff	Aloizio Mercadante	Michel Temer	Mendonça Filho
Secretaria de Educação Básica		Secretaria de Educação Básica		Secretaria de Educação Básica	
Manuel Palácios da Cunha e Melo		Manuel Palácios da Cunha e Melo		Rossieli Soares da Silva	

Fonte: Elaborado pela autora, 2021, com base em dados disponível pelo MEC.

Diante dos conflitos constantes que aconteciam no setor político, dois ministros também ocuparam o Ministério da Educação no período da construção da BNCC homologada em 2017, sendo estes: Cid Gomes e Henrique Paim. Conforme se pode perceber, esse período foi de grandes tensões e disputas pelo poder. Sem dúvidas essas situações refletiram na BNCC homologada.

[...] é no contexto pós-golpe que as políticas públicas educacionais abandonaram suas contradições explícitas e se apresentaram pautadas, de forma cristalina, no tecnicismo e gerencialismo de caráter meritocrático e excludente, tendo os discursos de liberdade de escolha e igualdade de oportunidades ocupado a propaganda das apressadas reformas [...]. (CURY; REIS E ZANARDI, 2018, p. 64).

Os autores destacam que o governo golpista, camuflado pelo discurso de crise, colocou em pauta medidas ditas para a melhoria da educação e, infelizmente, teve apoio da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE e dos conservadores que formaram sua base. Isso resultou no desprezo dos movimentos sociais e entidades acadêmicas obrigados

a deixar o debate que concluiu os últimos contornos da Base Nacional Comum Curricular. Para Freitas; Silva e Leite (2018, p.859):

Não obstante, além de se questionar a pertinência da existência de uma base, o seu processo de gestação foi bastante controverso. O aligeiramento de sua produção, a escassa discussão e a demanda governamental por celeridade no processo indicavam que o interesse maior era apenas pela existência de uma base, sem ocupar-se de suas proposições. Neste movimento de substituição dos governos de esquerda por uma tendência mais alinhada ao capital, a produção da BNCC ganhou ainda mais urgência. Neste sentido, a terceira versão já foi apresentada não mais como uma versão, mas como uma proposição final para apenas ser lapidada e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Complementando esse pensamento, Cássio (2019, p. 20) considera que “Diversas entidades científicas da educação vêm criticando a BNCC desde a sua primeira versão, avaliando que as discussões curriculares anteriores a 2015 no âmbito do MEC foram abandonadas em favor de uma visão avalicionista e alheia ao que se passa nas escolas.”

Essas entidades demonstraram suas insatisfações como o caso da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa-ANPED que veio a público se manifestar contrariamente a 3ª Versão da BNCC, apresentada pelo MEC por meio de uma nota que fez a exposição de suas preocupações.

- A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena — todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países;
- A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos;
- A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil;
- A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças. (ANPED, 2017)

Nesse momento, não cabe uma análise aos pontos fracos ou perdas que se constituíram ao longo do processo de elaboração da BNCC. No entanto, mesmo diante das diversas insatisfações e posicionamentos contrários, a BNCC foi aprovada e homologada, e sua construção foi marcada por grandes tensões. “A Base, portanto, se encontra no centro de um campo de conflitos e de disputas que já prenunciam o nível de dificuldade de construção de consensos a seu respeito, mesmo entre os favoráveis ao documento da BNCC, as justificativas perfazem diferentes caminhos. ” (TRICHES, 2018, p. 82).

Em votação para a aprovação da BNCC no Conselho Nacional de Educação, em relação aos 23 conselheiros que participaram da votação, somente três conselheiras votaram contra a aprovação da Base naquele momento: Aurina de Oliveira Santana; Malvina Tania Tuttman e Márcia Ângela da Silva Aguiar. No quadro 12, apresentamos, na íntegra, a declaração de voto dessas conselheiras que se manifestaram contrárias ao parecer.

Quadro 12 — Declaração de voto contrário à aprovação da BNCC apresentado pelas três conselheiras.

CONSELHEIRA	DECLARAÇÃO DE VOTO
Aurina de Oliveira Santana	Declaro que sou contrária à aprovação do Parecer da BNCC por entender que o Ensino Médio deveria integrar a Base Nacional Comum Curricular, e endosso integralmente o pronunciamento da Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar. Dito isso, reitero o meu voto contrário ao Parecer e Resolução nos termos em que foram apresentados.
Malvina Tania Tuttman	Declaro publicamente o meu voto divergente ao Parecer apresentado, observando que o CNE deve exercer o papel de órgão de Estado e não de governo, como demonstrou e se manifestou neste momento ao aprovar documentos incompletos. Considero, ainda, que o documento relatado apresenta importantes limitações, entre elas a ruptura da Educação Básica. Com esses argumentos, reitero o meu posicionamento contrário ao Parecer, por ser favorável ao diálogo democrático e republicano, como princípio que fundamenta a minha trajetória de quase cinquenta anos com professora deste país. Concluo, afirmando que lutarei para que o diálogo democrático e republicano aconteça em todos os espaços e recantos do Brasil, inclusive neste colegiado.
Márcia Ângela da Silva Aguiar	Declaro meu voto contrário ao Parecer referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentado pelos Conselheiros Relatores da Comissão Bicameral da BNCC, José Francisco Soares e Joaquim José Soares Neto, alegando que o mesmo rompe com o princípio

	<p>conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Declaro, ainda, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento – 3.^a versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação. Isto posto, reitero meu voto contrário à aprovação da Base Nacional Comum Curricular nos termos dos Parecer, Resolução e Anexos apresentados pelos Conselheiros Relatores.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2020, a partir dos pareceres apresentados no *site* CNE: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>.

Os posicionamentos apresentados pelas conselheiras apontam as fragilidades existentes na BNCC aprovada, bem como acentuam os conflitos que permearam o processo de construção desse documento.

Diante disso, confirma-se o pensamento de que, nos conflitos e disputas em uma sociedade classista, sobressaem-se as aspirações da classe dominante, que, por sua vez, procuram manter seu pensamento hegemônico, o que não foi diferente em relação à construção da BNCC, pois, nesse embate de força e poder, imperam os discursos e proposições dos poderosos, principalmente, porque quase quem financia a construção desses documentos são essas organizações e isso não acontece por acaso, mas por um ato consciente e intencional de quem sabe o que almeja.

Cury; Reis e Zanardi (2018) ratificam que, além de a BNCC se caracterizar como um currículo prescrito, é também uma forma de tornar consensual o currículo oficial. Entretanto, os autores ressaltam que esse consenso é enganoso, tendo em vista a forma conflituosa no que

tange ideologias e defesas de quais conhecimentos deveriam fazer parte da Base Nacional Comum Curricular.

Desse modo, a BNCC foi construída em um campo de disputa e de conflitos. No entanto, destacou-se uma concepção elitista de educação, pautada nos interesses mercantilistas que têm o capital como ponto de referência no desenvolvimento de quaisquer políticas educacionais.

As reflexões apresentadas foram de extrema importância para a realização desta dissertação. Na seção subsequente, discutimos a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil/BNCCEI, e realizamos uma análise comparativa entre as três versões da BNCC apresentada pelo governo brasileiro. Para melhor compreensão, organizamos a seção em quatro subseções.

5 AS TRÊS VERSÕES DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Nesta seção, discorreremos sobre as três versões da BNCC para a Educação Infantil — o que constitui a essência desse estudo —: as concepções de infâncias que circundam as três versões da BNCC; organização curricular apresentada nos três documentos e os conhecimentos valorizados nas três versões da BNCC. Além disso, propomo-nos a analisar os três documentos, com base nas questões norteadoras da pesquisa, lançando mão da técnica de Análise de Conteúdo.

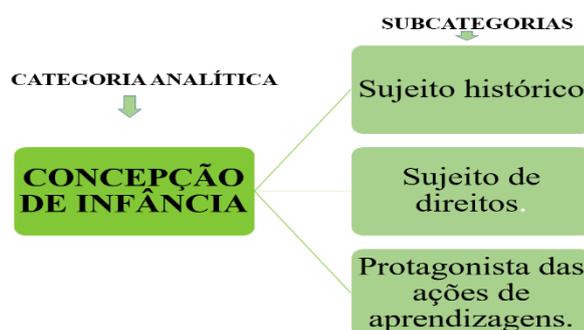
5.1 Concepção de infância que orientou a seleção de conhecimentos nas três versões da BNCC para a Educação Infantil

Nesta subseção, respondemos o primeiro questionamento relativo à questão central que trata do problema da pesquisa, o qual questiona sobre as mudanças ou permanências na concepção de infância que orientaram a proposta de currículo para a Educação Infantil nas três versões da BNCC elaboradas pelo governo brasileiro.

Na intenção de responder à indagação, trilhamos um longo caminho direcionado pela técnica escolhida para analisar os dados referentes à AC. Ainda que a categoria final tenha relação com definição feitas *a priori*, confirma-se esta somente *a posteriori*, após percorrer todo o processo apontado por Bardin (1979) e Franco (2018) para se chegar às categorias de análise, conforme seção 2.

Realizamos os agrupamentos necessários à criação das categorias iniciais, intermediárias e finais, e, em todas as fases, mantivemos as categorias como “Concepção de infância”. No entanto, posteriormente, para uma análise mais pertinente, definimos a primeira categoria analítica e as subcategorias que nortearam o processo de análise e inferências conforme a figura 8.

Figura 8 — Definição da primeira categoria analítica



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Consideramos a definição da categoria analítica, fundamental para ponderar a concepção de infância, pois refletir sobre essa concepção e/ou concepções de infâncias — que orientaram a seleção dos conhecimentos da Educação Infantil no Brasil — permite compreender como esta é pensada e planejada para ser desenvolvida nos espaços educacionais que oferecem a etapa de Educação Infantil, já que:

Nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências. (BARBOSA, 2009, p. 22).

Conforme Barbosa (2009), devemos pensar em infâncias e não somente em um tipo de infância, visto que as crianças advêm de diferentes espaços, vivem diferentes culturas e se constroem com suas diversas peculiares. Desse modo, os documentos orientadores da Educação Infantil carecem de engajamento nessa perspectiva de conceber a criança como sujeitos que vivem e se constroem sobre uma diversidade de situações.

Os estudos de Ariès (2019), por meio das iconografias, apontam diferentes perspectivas de como a infância vem sendo compreendida nas diferentes sociedades, especificamente em relação à Idade Média, em que se ocultou essa infância, inclusive, a arte medieval não o retratou. E, desde muito cedo, inseriram-se as crianças nas vivências dos adultos, compreendidas como adultos em miniatura. Não se respeitaram suas especificidades como crianças e nem consideravam suas vivências cotidianas. Para Campos e Ramos (2018, p.241),

Durante muito tempo a criança foi reduzida por visões tradicionais que as via como mero ser biológico, imaturo, incompleto, um ser em formação. Assim, a infância era vista como um período de crescimento e de imperfeição e a criança como um sujeito pré-social em processo de desenvolvimento e introduzido progressivamente na sociedade pelas instâncias de socialização.

Por isso, Ariès (2019) ressalta que a infância é um conceito que foi constituído pela sociedade no período de transição da sociedade feudal para a industrial, e, somente a partir daí, o entendimento e sentimento sobre as peculiaridades da criança começou a fazer parte da sociedade, principalmente, nas famílias que começaram a entender a criança como um ser peculiar, com necessidades diferenciadas dos adultos. Lins *et al.* (2014, p. 128), ao fazer menção a Ariès (1981), assinala que

A infância como conhecemos hoje foi uma criação de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas, sendo um engano ousar analisar todas as infâncias de todas as crianças com o mesmo enfoque. A compreensão da infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais.

Destarte, a concepção de infância está relacionada ao tempo histórico e ao contexto em que a criança está inserida, por isso, durante um significativo tempo histórico, associou-se à concepção de infância ao pensamento de que a criança era um ser sem valor, incompetente e que não deveria ser considerado como um sujeito autônomo, pensante e capaz de produzir conhecimentos, uma vez que era carente das diferentes capacidades, inclusive cognitiva.

Assim, os estudos de Ariès (2019) são pioneiros em busca de entendimento sobre como a criança era vista e qual concepção de infância permeou os diferentes contextos histórico-sociais. Esses estudos proporcionaram, efetivamente, a compreensão de como as crianças foram pensadas nos diferentes tempos e espaços, oferecendo, também, subsídios ao entendimento a respeito do pensamento da infância contemporaneamente, pois, no decorrer de um processo longo, a sociedade modificou o seu entendimento sobre a criança, valorizando-a.

Entretanto, Ariès (2019) Conde e Hermida (2021) ressaltam que a concepção de infância não surgiu a partir de um simples fenômeno em que se pensou a criança como um ser frágil e que merecia ser compreendida nas suas especificidades, contudo foi se constituindo na sociedade, principalmente, por alguns fatores ligados à saúde, produção do trabalho, constatações científicas que influenciaram o reconhecimento da criança como um sujeito social com características diferenciadas dos adultos, haja vista que a exploração precoce do trabalho da criança culminou em inúmeros problemas como de saúde e desenvolvimento, conforme estudos científicos apontados na época. Essa situação torna-se um dos pontos determinantes que aloca a criança em uma categoria social diferentemente dos adultos, que requer cuidado, proteção e educação que contemplem as suas especificidades.

O surgimento da infância caracteriza-se como objeto de vários estudos e, sem dúvida, contempla um longo debate, entre estes, conforme propõe a sociologia da infância, por exemplo, fortalecido como campo de estudo, e que contribui para a reflexão e o fortalecimento de um pensar a concepção de infância, propondo-a como uma construção social que entende a criança como um sujeito atuante. “A Sociologia da Infância fará algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreverá novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância.” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 41). Para as autoras, essas inflexões permitem pensar a criança como um sujeito e ator social capaz de construir sua própria infância com base no processo em que está inserido. Contudo, o objetivo desse estudo não é investigar a construção histórica do conceito ou concepção de infância. Porém, ratifica-se o pensamento de que a concepção de infância está intrinsecamente associada à sociedade em que se desenvolve.

Exposto isso, quando se trata da Educação sistematizada nas instituições de Educação Infantil, tem-se a concepção de infância determinante para a forma como as ações pedagógicas serão conduzidas, pois há ações que subestimam as particularidades da criança, considerando-as como incapaz de se apropriar e construir conhecimentos por meio das diferentes experiências vividas, há ações educativas que desconsideram a necessidade da intencionalidade de cada ato pedagógico na Educação Infantil e se pautam em ações espontaneístas e descompromissadas por não considerarem a capacidade da criança de se apropriar dos conhecimentos e de construí-los. Com isso, mantém-se o caráter assistencialista da Educação Infantil, sendo necessário romper esse tipo de prática para garantir o direito da criança. Para Souza (2007, p.142),

O assistencialismo associado a práticas espontaneístas, sem uma proposta intencional que considere a capacidade da criança, se revela nas ações do cotidiano de crianças, pela domesticação e o treino para o controle e a submissão e não para a autonomia e o posicionamento crítico.

Conforme Souza (2007), essas concepções abstratas são frutos de correntes teóricas que alicerçam os complexos sistemas políticos e estes proliferam essas ideias aos educadores para que entendam a criança sob a ótica de um modelo único e abstrato, em que a criança é vista como incapaz de intervir na sua realidade, de produzir conhecimentos e de viver e criar culturas, sendo submissa e domesticada, ou seja, um ser moldável.

Essa concepção limita-se ao desenvolvimento e aprendizagem da criança ao longo da história, pois, para que a criança possa progredir, é necessária a garantia, nos espaços institucionais, de uma política que valorize as peculiaridades e potencialidades da criança. Os documentos direcionadores dos currículos são instrumentos determinantes das ações e concepções que se quer seguir, envolvendo Educação Infantil, infância e criança.

Pasqualini e Martins (2020) chamam a atenção, também, para essa perspectiva intitulada antiescolar, em que há a preocupação em reafirmar que a Educação Infantil deve se distanciar dos conteúdos e se desenvolver com base na valorização das experiências da criança, o que pode valorizar modelos informais e assistemáticos de Educação Infantil, pois, em tempos sombrios, em que se busca desvalorizar as instituições escolares em detrimento do ensino domiciliar, toda forma de resistir e pontuar a relevância e significância da escola é válida, pois as experiências e conhecimentos adquiridos em contexto escolar são imensuráveis, considerando a concepção e valorização da infância ou de infâncias.

Destarte, orienta-se esta pesquisa para a concepção de infância apresentada nas três versões da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Primeiramente, destaca-se qual concepção de infância cada documento apresenta e, posteriormente, compara-se a

concepção de infância entre os três documentos, apontando, se houve, avanços, retrocessos, permanências e ausências de situações pontuais acerca do pensamento sobre infância. As subcategorias encontradas nortearão a análise dos dados. Ainda, é pertinente fazer um adendo de que concepção de criança e concepção de infância não são sinônimos, porém se completam. Para Castro (2010), o significado da infância está associado ao contexto em que esta é pensada. Articula-se ao tempo histórico, a condições econômicas, sociais, culturais. Logo, compreende-se, nessa perspectiva, que há diferentes infâncias e que a criança concebida na sociedade contemporânea se encontra, totalmente, distanciada da criança dos tempos históricos anteriores.

Ao associar a criança ao tempo de vida, conforme apontado nos dicionários e legislações vigentes, como o ECA, que define criança como pessoa de até 12 anos incompletos, a infância está para além desse conceito, pois associa-se ao contexto social, histórico, cultural, político. Entretanto, a maneira como se concebe implica a concepção de infância.

Essas configurações em torno dessas premissas estão em permanente movimento e apresentam-se de diversas formas e complexidades. Além de fortemente ligadas à época, as definições de crianças e infâncias estão relacionadas também ao tempo e ao espaço em que foram construídas. (ALVES e RIBEIRO, 2021 p.133).

Diante disso, percebemos que não há uma única definição de infância, sendo mais pertinente se pensar em infâncias, considerando que as realidades onde vivem as crianças se diferem em seus diferentes aspectos. Nesse sentido, não cabe pensar infância com base na idade biológica (ALVES e RIBEIRO, 2021).

A primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015) não apresenta, em seu texto, a expressão concepção de infância. Entretanto, no texto expõe-se a definição de criança como sujeito em duas dimensões que são a de sujeito histórico e de direitos, porém essa menção é feita baseada em uma citação das DCNEI (2009), não tendo nenhum acréscimo novo do próprio documento:

As atuais diretrizes Curriculares da Educação Infantil [...] definem **a criança como sujeito histórico e de direitos**, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI — Resolução CNE/CEB no. 05/09, artigo 4). (BRASIL, 2015, p. 18, grifo nosso).

Conforme o documento, o reconhecimento desse potencial das crianças é indicativo de que estas têm direito ao acesso de processos de apropriação, de renovação e de articulação de diferentes saberes e conhecimentos necessários à construção de sua cidadania, além dos demais direitos básicos e inerentes à criança já garantidos em leis como a CF, 1988 e o Estatuto da Criança e do adolescente no Brasil de 1990.

A segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016), tal como observado na primeira versão, não traz o termo “Concepção de infância”, e novamente faz menção às DCNEI, assinalando

que a criança é sujeito histórico e de direitos. Avança em explicação sobre o protagonismo da criança ao ratificar que:

Essa concepção remete à ideia de que os bebês e as crianças pequenas constroem e apropriam-se de conhecimentos, a partir de suas ações: trocando olhares, comendo, ouvindo histórias, colocando algo na boca, chorando, caminhando pelo espaço, manipulando objetos, brincando. Antes mesmo de falar, buscam comunicar-se e expressar--se de diferentes formas, em diferentes linguagens. (BRASIL, 2016, p. 54).

A criança é construtora e apropria-se de conhecimentos baseados em diferentes vivências e, gradativamente, é inserida socialmente e aprende as práticas linguísticas e culturais de seu arredor. Por meio dessas relações e vivências, a criança se torna construtora de sua sociabilidade e identidade (BRASIL, 2016).

Como é possível observar, esse documento amplia o olhar em relação ao entendimento sobre a criança, e conseqüentemente, sobre a infância, pois reconhece que, na fase da infância, a criança é capaz de construir conhecimentos com base nas diferentes vivências e, aos poucos, constitui-se como esse sujeito de direitos que pode, inclusive, interferir nas transformações de sua realidade.

A última versão da BNCC (2017) aprovada e homologada, atualmente está em vigor, não difere das duas versões observadas anteriormente. O documento também cita as DCNEI (2009), artigo quarto, que define a criança como sujeito histórico e de direitos:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que **constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento** sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. (BRASIL, 2017, p.36).

Certamente são necessárias ações intencionais que visem ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois o fato de a criança ser protagonista do conhecimento não quer dizer que constrói os conhecimentos de forma espontânea. São necessárias, entretanto, ações didática-pedagógicas propícias a esse protagonismo infantil. É evidente que as ações pedagógicas também se fomentam em consonância com a forma como a infância é concebida. Nessa perspectiva, é necessária uma intencionalidade nas práticas pedagógicas que se convirja com o pensamento de que a criança pode construir e vivenciar cultura e conhecimentos diferenciados.

Nessa última versão da BNCC, na contramão dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, surgem as dez competências gerais da Educação Básica. A título de exemplificação, apresentam-se algumas das competências seguir:

- 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.
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
 - 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 exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

A organização da BNCC por competências rendeu diferentes críticas por parte de pesquisadores e educadores. Branco, E. P; Branco, A.B.G.; Iwasse.; Zanatta (2019) ressaltam que essa proposição foi questionada, considerando que se torna uma continuidade da pedagogia do “aprender a aprender” que, em outros momentos, já tinha sido bastante rejeitada pelos educadores que vislumbram uma educação para a cidadania. De fato, pensando na etapa da Educação Infantil, que é o foco desse estudo, o direcionamento da educação por meio de competências compromete um trabalho que reverbera uma educação que valoriza o sujeito e conceba a criança como sujeito histórico e de direitos.

Ao compararmos os três documentos apresentados, sendo primeira, segunda e versão final da Base nacional comum curricular, em relação à concepção de infância, percebemos que os textos das versões da BNCCEI não trazem, explicitamente, a concepção de infância, porém apontam como a criança é definida nos documentos, e a definição do conceito de criança, somente, é plausível se estiver amparada por uma construção histórica e social ligada a essa concepção. Percebemos, nos três documentos, a permanência da definição de criança, entendida como sujeito histórico e de direito. Entretanto, a segunda e terceira versões avançam no que tange ao protagonismo da criança nesse processo de aprendizagem. Principalmente a segunda versão, que enfatiza as diferentes ações e linguagens, às quais as crianças recorrem para efetivar o seu protagonismo enquanto sujeitos que produzem e se apropriam de conhecimentos.

Nesse sentido, salientamos que, no decorrer do processo de construção da BNCC, não apresentou-se nenhuma novidade em relação ao pensar sobre a infância, já que os documentos relativos à Educação Infantil expõem esse pensamento, principalmente as DCNEI (2009), primeiro documento a subscrever, explicitamente, esse conceito ratificado no excerto da BNCCEI. Porém, conforme mencionado, as duas últimas versões evidenciam o protagonismo da criança, mas a segunda versão aponta as ações pertinentes para que as crianças se lancem

como sujeito atuante desde bebês. Por isso, a segunda versão da BNCC é a mais completa em relação à sustentação e explicação sobre a concepção de criança, considerando-a como sujeito que se constitui historicamente, sendo alicerçada por vários direitos que a torna cidadã do presente na sociedade.

É possível inferir nos textos a concepção de infância e perceber uma coerência entre a concepção de infância que permaneceu nos três documentos. Além disso, elencaram-se outras situações que evidenciam a concepção de infância defendida na BNCC, como a primeira e segunda versão da BNCC que explicitam, em seus textos, questões relacionadas aos direitos de aprendizagem. Inclusive, a segunda versão da BNCC ampliou esse olhar em relação ao sujeito de direitos. Além de pontuar os direitos de aprendizagem, acrescentou direito ao desenvolvimento e, ainda, destacou os direitos humanos. Já a última versão apresentada à sociedade brasileira trouxe significativas mudanças quanto a essa situação, pois suprimiu os direitos de aprendizagem e desenvolvimento por competências de aprendizagem, e retirou o texto que tratava da educação para os direitos humanos.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, contempla esse direcionamento dado pelas dez competências básicas apresentadas como norteadora da educação básica. Além disso, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil são subordinados às competências, por isso, cabe uma reflexão, nesta dissertação, se a criança é considerada como sujeito histórico e de direitos na BNCC em vigor, tendo seu desenvolvimento integral como prioridade dentro do processo.

Conde e Hermida (2021) elucidam que essa forma de conceber a educação é hegemônica, baseada na perspectiva do “aprender a aprender”, ou seja, assenta-se na lógica capitalista, daqueles preparados para o mercado de trabalho, que se amparam em um conceito de infância idealistas, que não contemplam as diferentes infâncias brasileiras.

Frente a isso, percebemos que, embora a definição de criança como sujeito histórico e de direitos pensada desde as DCNEI (BRASIL, 2009) tenha permanecido em todo o processo de construção da BNCC, sendo essa visão aprovada e homologada na versão final, a pedagogia das competências sombreia esse discurso, pois enfoca uma educação mercantilista e não na lógica de uma educação que valoriza a formação humana.

Uma Educação Infantil que se conduz pelas competências comum a todos os que fazem parte da Educação Básica perde a coerência de valorização das diferentes infâncias em que se busca compreender a criança como sujeito que tem cultura e produz culturas diferentes e que carece de condições e possibilidades favoráveis a essa construção.

Essa situação da inclusão das competências se constituiu na terceira versão da BNCC, pois, na primeira versão, o objetivo geral da BNC parte de 12 direitos de aprendizagem com ênfase no direito à educação de cada sujeito que compõem a Educação Básica. A segunda versão da BNCC mantém os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento amparados nos princípios éticos, políticos e estéticos. Ademais, destaca-se, nessa versão do documento, a educação em direitos humanos, conforme excerto do texto:

Os Direitos Humanos, como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se a necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana, tendo como princípios: o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, vivência e globalidade; e a sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2016, p. 38).

Logo, percebemos uma coerência entre a concepção de infância e outras situações elencadas no texto das duas primeiras versões da BNCC. A primeira versão manteve, minimamente, em seu texto, questões relacionadas aos direitos de aprendizagem. A segunda versão da BNCC amplia esse olhar em relação ao sujeito de direitos, pois, além de pontuar os direitos de aprendizagem, acrescenta direito ao desenvolvimento e, ainda, destaca os direitos humanos. Entretanto, a última versão da BNCC apresentada, a sociedade brasileira trouxe significativas mudanças quanto a essa situação, pois suprimiu os direitos de aprendizagem e desenvolvimento por competências de aprendizagem e, ainda, retirou o texto a respeito da educação para os direitos humanos.

Essas mudanças não são neutras. Houve clara intencionalidade em transferir a responsabilidade educacional a cada sujeito. Ademais, expressou-se o posicionamento ideológico e político dos que detinham o poder governamental no momento de aprovação da BNCC. Conforme mencionado, anteriormente, nesse escrito, o processo de construção da BNCC foi transversal por conflitos políticos. As ideologias das pessoas que iniciaram a construção da BNCC se constituíam antagônicas às ideias dos que consolidaram e conseguiram a aprovação da BNCC. Logo, inferimos que, dificilmente, o pensamento em relação à concepção de infância dos que iniciaram e dos que consolidaram o texto final da BNCC se configuraram o mesmo.

Nesse sentido, Barbosa; Silveira e Soares (2019) apresentam um destaque proeminente em relação às mudanças ocorridas no processo de construção da BNCC, observadas nos textos apresentados, pois essas mudanças não tratam, apenas, de organização didática, mas revelam o conceito de criança, de infância, de função social e política da educação. Sempre houve, em

relação ao processo de construção da BNCC, a intencionalidade. As autoras destacam, ainda, que:

É preciso considerar que a formação do indivíduo se constitui dialeticamente em diferentes dimensões: humana, social, cultural, política e, necessariamente, num ambiente democrático. Reconhecemos que as crianças e suas famílias devem ser assumidas como interlocutoras e protagonistas, por direito, da organização do trabalho pedagógico, assim como os professores e gestores. O direito à participação e à forma de tratamento do conhecimento a ser disponibilizado no ambiente das creches e pré-escolas, parece não estar citado em todas as suas dimensões, sobretudo quando os direitos sociais são retirados dos fundamentos da BNCC, como já aludimos anteriormente. Eles foram substituídos por “direitos de aprendizagem”, que não são equivalentes aos direitos sociais, como o direito à vida digna, à saúde, à moradia, à boa alimentação, por exemplo. (Barbosa; Silveira e Soares, 2019, p. 85).

Essa substituição dos direitos sociais por direitos de aprendizagem é outra mudança que ocorreu no texto da BNCC que desestrutura a definição feita em relação à criança. Os textos da primeira e segunda versão (BRASIL, 2015 e 2016) mencionam que, em uma ação complementar à das famílias, comunidade e poder público, as instituições de Educação Infantil devem assegurar os direitos básicos e sociais: ao cuidado, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à cultura, às artes, à brincadeira, à convivência e à interação com outros/as meninos/as, e o texto da última versão, homologado e aprovado, subtraiu esse trecho do texto, tão importante de estar evidenciado, pois conceber a criança como sujeito é garantir a estes direitos.

Mudanças como essas, ocorridas na transição da segunda para a versão final da BNCC, se configuram como arbitrárias, pois ignoram a luta pela participação social em relação à construção da BNCC, considerando que todas as proposições realizadas necessitaram da aprovação dos técnicos que emitiram seus pareceres. Assim, todo esforço de luta pela garantia da democracia nesse processo se diluiu ou foi ofuscado por um grupo que se sentiu no direito de suprimir questões que a sociedade e outros estudiosos julgaram importantes aparecer no texto.

Em suma, embora os três textos da BNCC tenham mantido a definição de que a criança é um sujeito histórico e de direito, evidenciam uma concepção de infância que concebe o sujeito como ser ativo no processo de construção do conhecimento e que tem direitos de vivenciar e construir sua infância a partir das diferentes óticas e possibilidades, existem questões que se contrapõem a esse pensamento no decorrer dos escritos dos textos da BNCC, principalmente no último texto aprovado e atualmente em voga. Além do mais, outras situações referentes ao currículo, para a Educação Infantil, ainda serão discutidas nesta dissertação.

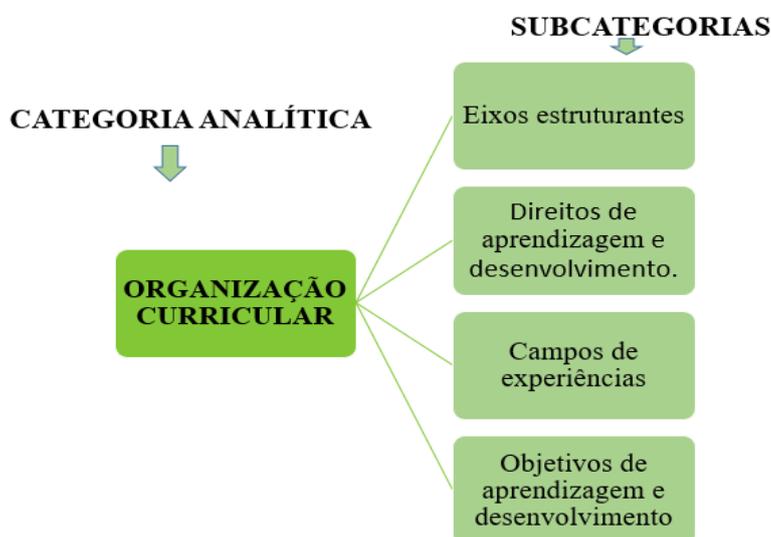
5.2 A organização curricular adotada nas três versões da BNCC para a Educação Infantil

Apresentou-se a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil em três momentos por meio dos três documentos denominados 1.^a, 2.^a e 3.^a versão. Esse documento, conforme já mencionado anteriormente nesse texto, segundo o MEC (BRASIL, 2017), não se trata de um currículo e sim de um referencial que objetiva orientar os currículos de todo o sistema brasileiro educacional no que tange à Educação Básica, e, no caso da BNCCEI, orienta a etapa da Educação Infantil.

Nesse sentido, os documentos apontaram proposições para a organização curricular, considerando diferentes aspectos como direitos de aprendizagens; competências gerais; grupo etário; eixos estruturantes, direitos de aprendizagem e desenvolvimento; campos de experiências; objetivos de aprendizagens e desenvolvimento. Considerando esses aspectos, essa subseção pretende aprofundar o estudo na busca de responder a segunda indagação dessa pesquisa que questiona sobre as proposições de organização curricular em cada uma das três versões da BNCC para a Educação Infantil.

Para a compreensão dessas proposições de organização curricular que se desenharam nos três documentos, recorreremos à técnica utilizada para analisarmos os dados desse estudo que é AC. Considerando todo o processo rigoroso que a técnica de análise de dados requer, aproximamo-nos das categorias analíticas necessárias a direcionar o desvelar do segundo questionamento do estudo e logo a segunda categoria de análise conforme a figura 9.

Figura 9 — Definição da segunda categoria analítica



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Em linhas gerais, Sacristán (2013) pontua que o currículo prescrito constitui o que o aluno estuda, e em tese o que pode ser ensinado ou aprendido. Diante disso, se pode compreender que esse currículo é o organizador dos conhecimentos que perpassam o processo de ensino/aprendizagem.

Por meio do currículo, se definem os conhecimentos a serem estudados, aprendidos, ensinados ou não em uma determinada etapa e nível da educação. Nele as seleções dos conhecimentos são explícitas. Dessa forma, a organização curricular, para a Educação Infantil, parte do currículo prescrito que é definido a essa etapa da educação, considerada a primeira etapa da Educação Básica nos documentos vigentes que regulam a Educação Infantil na atualidade.

Destacamos que o termo currículo, especificamente a organização curricular para a Educação Infantil, é uma invenção recente no contexto brasileiro. Em consonância com Oliveira (2010), muitos estudiosos e educadores se demonstraram receosos em trazer para a Educação Infantil a perspectiva de estrutura e organização curricular por temerem uma associação a seleções de listagem de conteúdos feitas em outras etapas da educação, inclusive, bastante criticadas, por isso, preferiram usar, na Educação Infantil, o termo “projeto pedagógico” ao se referirem à organização dada ao trabalho pedagógico, realizado nos espaços da Educação Infantil. Porém, nos últimos anos,

[...] foi se acumulando uma série de conhecimentos sobre as formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil de modo a promover o desenvolvimento das crianças. Finalmente, a integração das creches e pré escolas no sistema da educação formal impõe à Educação Infantil trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de projeto pedagógico. (Oliveira 2010, p.4).

Assim, surgiram proposições de organização curricular nos documentos orientadores da Educação Infantil, e, nesta dissertação, serão sustentados dois documentos relativos aos últimos anos que antecederam a BNCCEI e realizaram proposições de organização curricular para essa etapa da educação básica: os RCNEI (1998) e as DCNEI (2009).

Os RCNEI, em seus textos, sugerem a organização curricular com base em eixos de trabalho que devem ser “orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.**” (BRASIL, 1998, p.10, grifo do autor). Ou seja, toda a organização curricular articulou-se a esses eixos de trabalhos, os conhecimentos se organizaram conforme cada eixo de trabalho que deveriam se articular entre si, objetivando a construção das diferentes linguagens e as relações estabelecidas com os objetos de conhecimento.

Vale ressaltar que, no contexto das políticas públicas para a Educação Infantil, o RCNEI foi uma iniciativa do governo Fernando Henrique Cardoso em consonância com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental. Isso evidencia que o enfoque de medidas adotadas no intuito de atender a interesses das políticas educacionais neoliberais desse momento histórico (LAZARETTI; ARRAIS, 2018, p. 32).

Em período de diversas reformas educacionais, inspirados em um modelo neoliberal de educação, em que se vislumbraram atender interesses capitalistas, esse documento não fugiu aos outros e articulou-se a essa concepção que regia a educação no momento. Porém, esses autores referendam que, mesmo considerando todas as críticas e controversas existentes, a elaboração desse documento foi a primeira tentativa de sistematizar, de organizar os conhecimentos com base em áreas e conteúdos explícitos ensinados.

Entretanto, Cerisara (2002) destaca que essa forma de organização do conhecimento ofusca as especificidades das crianças público da Educação Infantil, fazendo com que os conhecimentos organizados subordinem-se ao que é pensado para o Ensino Fundamental, tendo em vista que a “didatização” dos eixos de trabalho aprisiona outros aspectos como o gesto, a fala, a voz, a emoção e o corpo da criança.

Nessa dinâmica, os autores têm conflitos de ideias. Para Lazaretti e Arraias (2018), a organização curricular por conteúdos não significava subordiná-lo ao Ensino Fundamental. Esses autores consideram que há um entendimento equivocado a respeito do que seja conteúdo, pois, muitas vezes, entende-se este como transmissão direta e definições prontas que se engessam nas grades curriculares.

[...] o ensino de conteúdos representa um compromisso político com a aprendizagem e com o desenvolvimento das crianças de todas as idades e em qualquer condição social. Esses conteúdos estão objetivados na experiência social da humanidade e transformam-se em instrumentos e signos a serem apropriadas pelas crianças em situações mediadas e intencionais. Essa apropriação é ativa, é dinâmica e coloca em movimento processos psíquicos e afetivos, numa relação criança-mundo mediada pela realidade social que expressa a produção histórica da humanidade em forma de conteúdos a serem apreendidos em diversas e ricas ações de ensino. (LAZARETTI; ARRAIS, 2018, p.34).

Contudo, os RCNEI apresentaram uma proposição de organização curricular que consideraram eixos de trabalhos que deveriam se articular entre si e vislumbrar o desenvolvimento das linguagens, sem deixar de lado as proposições de objetivos e conteúdos que deveriam direcionar as práticas curriculares.

As Diretrizes curriculares Nacionais, para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), se propõem a uma nova perspectiva de organização curricular que, em parte, se distancia da proposição elencada pelos RCNEI, pois sugere que o currículo se organize com base em dois eixos estruturantes: as “interações” e “brincadeiras”. Porém, não desconsidera os aspectos das

linguagens e propõe que aconteça a articulação das diferentes linguagens para a organização curricular e, em decorrência, para a organização didática-pedagógica. Ademais, define que o currículo para a Educação Infantil é um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade que contempla os diferentes aspectos históricos, sociais e culturais, visando a promoção do desenvolvimento da educação da criança em sua integralidade, garantindo o desenvolvimento em todas as suas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural.

A vista disso, é possível inferir que a proposição de organização curricular, feita pela DCNEI, deixa de se pautar em áreas de conhecimentos e conteúdos e partem dos dois eixos estruturantes, brincadeiras e interações, valorizando as experiências em suas diferentes vivências do dia a dia. Além disso, é necessária a compreensão de como organização curricular ocorreu nos três documentos da BNCC.

Considerando as subcategorias elencadas na primeira versão da BNCC, se observa que a organização curricular é proposta por arranjo curricular que considera os cinco campos de experiências, porém, para sustentar essa organização por campos de experiências, outras situações antecedem essa proposição; primeiramente os direitos à educação, que o texto enfatiza que deverão ser garantidos ao longo da educação básica: doze direitos.

- ✓ desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos;
- ✓ participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural, estabelecer amizades, preparar e saborear conjuntamente refeições, cultivar o gosto por partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e apreciar o humor;
- ✓ cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daqueles com quem convive, assim como promover o cuidado com os ambientes naturais e os de vivência social e profissional, demandando condições dignas de vida e de trabalho para todos;
- ✓ se expressar e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, da escrita, das artes, da matemática, das ciências humanas e da natureza, assim como informar e se informar por meio dos vários recursos de comunicação e informação;
- ✓ situar sua família, comunidade e nação relativamente a eventos históricos recentes e passados, localizar seus espaços de vida e de origem, em escala local, regional, continental e global, assim como cotejar as características econômicas e culturais regionais e brasileiras com as do conjunto das demais nações;
- ✓ experimentar vivências, individuais e coletivas, em práticas corporais e intelectuais nas artes, em letras, em ciências humanas, em ciências da natureza e em matemática, em situações significativas que promovam a descoberta de preferências e interesses, o questionamento livre, estimulando formação e encantamento pela cultura;

- ✓ desenvolver critérios práticos, éticos e estéticos para mobilizar conhecimentos e se posicionar diante de questões e situações problemáticas de diferentes naturezas, ou para buscar orientação ao diagnosticar, intervir ou encaminhar o enfrentamento de questões de caráter técnico, social ou econômico;
- ✓ relacionar conceitos e procedimentos da cultura escolar àqueles do seu contexto cultural; articular conhecimentos formais às condições de seu meio e se basear nesses conhecimentos para a condução da própria vida, nos planos social, cultural, e econômico;
- ✓ debater e desenvolver ideias sobre a constituição e evolução da vida, da Terra e do Universo, sobre a transformação nas formas de interação entre humanos e com o meio natural, nas diferentes organizações sociais e políticas, passadas e atuais, assim como problematizar o sentido da vida humana e elaborar hipóteses sobre o futuro da natureza e da sociedade;
- ✓ experimentar e desenvolver habilidades de trabalho; se informar sobre condições de acesso à formação profissional e acadêmica, sobre oportunidades de engajamento na produção e oferta de bens e serviços, para programar prosseguimento de estudos ou ingresso ao mundo do trabalho;
- ✓ identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitária;
- ✓ participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, e se dispondo a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse. (BRASIL, 2015, p.8).

Esses direitos não são específicos à etapa da Educação Infantil, contemplam a Educação Básica que engaja Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A segunda versão da BNCC apresenta, também, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento comum a todos as etapas da Educação Básica com base nos princípios éticos; políticos e estéticos.

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

- ✓ ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer;
- ✓ a apropriação de conhecimentos referentes a área socioambiental que afetam a vida e a dignidade humanas em âmbito local, regional e global, de modo que possam assumir posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmos, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2016, p.34).

Quanto aos princípios políticos, a demanda da Educação Básica contempla os direitos:

- ✓ as oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública.
- ✓ a apropriação de conhecimentos historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social, por meio da investigação, reflexão, interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação, com base em evidências, colaborando para a construção de

uma sociedade solidaria, na qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas.

- ✓ a apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento da centralidade do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas autônomas, alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social. (BRASIL, 2016, p.34).

Por fim, em relação aos princípios estéticos, contempla-se o público da educação básica com os direitos:

- ✓ a participação em práticas e fruições de bens culturais diversificados, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local;
- ✓ ao desenvolvimento do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar ideias e sentimentos, bem como expressar-se em contextos diversos daqueles de sua vivência imediata, a partir de múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, corporais, verbais, gestuais, gráficas e artísticas. (BRASIL, 2016, p.35).

Considerando os princípios éticos; políticos e estéticos, a segunda versão da BNCC apresenta sete direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A versão final da BNCC foge desse conceito e trabalha com a ideia de competência, elencando, exatamente, dez competências gerais para a educação básica, destacando que, ao longo desse processo, as aprendizagens devem se alinhar para contemplar o desenvolvimento dessas competências, “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.” (BRASIL, 2017, p.8). As competências estão listadas a seguir:

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.
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.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
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.
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.
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 exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, 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, 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.

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.

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.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p.7-8).

Ao se ater aos excertos dos textos que apresentam os direitos à educação, primeira versão; direitos de aprendizagem e desenvolvimento, 2ª versão, e as competências gerais da educação básica, última versão, infere-se que somente a segunda versão apresenta um texto com características de direitos a serem garantidos, pois a primeira versão e a última elencam um conjunto de ações caracterizadas por expectativas de aprendizagens durante o processo que permeia a Educação Básica. É perceptível que o texto da segunda versão, que teve, ainda que minimamente, a participação efetiva da sociedade e demais movimentos sociais, aparenta ser mais completo e coerente quanto aos direitos de aprendizagem que deveriam ser efetivados ao longo da educação Básica. Porém, a versão aprovada da BNCC desconsiderou a significância do texto da segunda versão, valorizando a pedagogia da competência como direcionadora a toda a organização curricular para a educação Básica. Porém, a escritura do documento, conforme enfatizado, não se dá de forma neutra e subjaz uma intencionalidade clara de disputas ideológicas e políticas a respeito da elaboração curricular desse documento, que foi sempre um instrumento de conflitos, lutas e imposições dos que se consideraram “poderosos” dentro de todo o processo de elaboração e aprovação do documento. A versão da BNCC homologada, aprovada e que vigora atualmente tencionou camuflar um ensino e aprendizagem pautados em princípios emancipatórios que contemplem a todos os sujeitos da educação, especialmente porque:

Se almejamos, de fato, que nossos alunos se tornem cidadãos emancipados, capazes de agir e interagir em prol da superação das mazelas, nas quais a sociedade está inserida, não é de um ensino que os tornem seres que se adaptem a qualquer tipo de situação que carecemos, hoje, mas, sim, de uma educação que desenvolva um espírito crítico, transformador e inovador. É indubitável que tais resultados não podem ser alcançados por meio de um ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, como proposto pela BNCC, direcionando a formação docente e a educação dos indivíduos para serem resilientes, passivos, sendo “treinados” para que

se adaptem, facilmente, aos meios de produção e aos interesses do capital. (BRANCO; *et al*, 2019, p.167).

Partindo dessa compreensão, explicita-se a intenção de se substituir o texto que propõe a garantia de direitos do aluno da Educação Básica em tornasse um cidadão de direitos e que construa sua cidadania com base em pressupostos educacionais. A política de competência desloca a responsabilidade por uma educação de qualidade proporcionada pelo Estado e responsabiliza cada indivíduo por seu sucesso ou fracasso escolar.

A análise que subsegue se pautará nas subcategorias específicas para a organização curricular da Educação Infantil. As três versões da BNCC mantêm os eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil já propostos pelas DCNEI (BRASIL, 2009) que destacou as interações e brincadeiras como norteador de todo o currículo para a Educação Infantil. Nesse sentido, ocorreu a permanência dos eixos estruturantes nos três documentos, não sucedendo nenhuma mudança em relação ao que já havia sido proposto pelas DCNEI.

Quanto aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para a Educação Infantil, estes definem-se em cinco grandes direitos que são: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se**. Permaneceram, também, nos três documentos, acontecendo pequenas mudanças quanto à nomenclatura. Na primeira versão, vigorou o termo comunicar, suprimido pelo termo expressar nas outras duas versões do documento. Em relação às ementas dos direitos, ocorreram, também, algumas mudanças no texto, porém isso não alterou o cerne dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o quadro 13.

Quadro 13 — Comparação entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das três versões da BNCC.

(Continua)

1ª VERSÃO	2ª VERSÃO	3ª VERSÃO
CONVIVER democraticamente, com outras crianças e adultos, com eles interagir, utilizando diferentes linguagens, e ampliar o conhecimento e o respeito em relação à natureza, à cultura, às singularidades e às diferenças entre as pessoas.	CONVIVER democraticamente com outras crianças e adultos, com eles se relacionar e partilhar distintas situações, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação a natureza, a cultura e as diferenças entre as pessoas.	CONVIVER com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Quadro 13 — Comparação entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das três versões da BNCC.

(Continuação)

<p>BRINCAR cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo com as culturas infantis, construindo conhecimentos e desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais</p>	<p>BRINCAR cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, adultos e crianças, ampliando e diversificando as culturas infantis, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.</p>	<p>BRINCAR cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.</p>
<p>ARTICIPAR, com protagonismo, tanto no planejamento como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos;</p>	<p>PARTICIPAR ativamente, junto aos adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola, como da realização das atividades da vida cotidiana: da escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.</p>	<p>PARTICIPAR ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando</p>

Quadro 13 — Comparação entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das três versões da BNCC.

(Continuação)

<p>EXPLORAR movimentos, gestos, sons, palavras, histórias, objetos, elementos da natureza e do ambiente urbano e do campo, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes e linguagens;</p>	<p>EXPLORAR movimentos, gestos, sons, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, no contexto urbano e do campo, espaços e tempos da instituição, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes, linguagens e conhecimentos.</p>	<p>EXPLORAR movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.</p>
<p>COMUNICAR, com diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registros de vivências e de conhecimentos, ao mesmo tempo em que aprende a compreender o que os outros lhe comunicam;</p>	<p>EXPRESSAR, como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações.</p>	<p>EXPRESSAR-SE, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.</p>

Quadro 13 — Comparação entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das três versões da BNCC.

(Conclusão)

CONHECER-SE e	CONHECER-SE e	CONHECER-SE e
construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil	construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil.	construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Elaborado pela autora com base em (BRASIL, 2015; 2016; 2017)

Diante disso, percebemos que a proposição de organização curricular, para a Educação Infantil, deve considerar que as crianças são dotadas de direitos, como a própria definição de criança, apresentada nas três versões, já antecipa ao afirmar que esta é um sujeito de direitos e que estes direitos devem ser garantidos para a efetivação do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança que compõe a rede de Educação Infantil nacional brasileira.

Oliveira (2020) alerta que as crianças precisam aprender cada direito elencado nos três documentos da BNCC, ou seja, precisam aprender a conviver. A convivência é necessária para a apropriação e construção de culturas. Por isso, cada criança necessita aprender a conviver em diferentes grupos e espaços, pois, nessa interação, adquirem, produzem e transmitem conhecimentos.

Essas crianças precisam aprender a brincar, pois o brincar amplia a possibilidade da construção dos conhecimentos. Conforme Dias (2010), há uma íntima relação entre o brincar e a aprendizagem, e este brincar no espaço da Educação Infantil é necessário, pois faz parte da vivência da criança e promove seu desenvolvimento e aprendizagem, por meio dele, a criança exercita seu processo de imaginação, de construção de culturas e saberes.

Embora Dias (2010) enfatize que o brincar é inerente ao sujeito, e que, desde sempre, o ser humano brinca, os documentos da BNCC, em suas três versões, determinam que a criança precisa aprender a brincar de diversas formas, em diferentes espaços e com diferentes sujeitos.

E essa autora indicou, anteriormente mesmo à apresentação das versões da BNCC, a necessidade de o brincar ser considerado um direito ao destacar que “ressignificar a prática na Educação Infantil é trazer o brincar para a categoria do direito. Direito subjetivo que toda criança precisa vivenciar, como premissa básica para a construção de um mundo mais humano.” (DIAS, 2010, p. 83).

A garantia desse direito, nas três versões da BNCC, demonstra que, em todo processo de construção do documento, compreendeu-se o brincar como necessário e que precisava ganhar destaque, tendo em vista que um dos eixos estruturantes da organização curricular já é a brincadeira. Consideramos, inclusive, que a incerteza quanto à introjeção do brincar nas vivências curriculares e pedagógica da educação tornaram a brincadeira norteadora das práticas curriculares, e fortaleceram essa necessidade ao garantir o brincar como direito de aprendizagem e desenvolvimento.

Na perspectiva dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, fortalecendo a ideia da criança como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, garantiu-se, ainda, que a criança tem direito de participar das diferentes tomadas de decisão que ocorrem na escola e em outros âmbitos social, político, cultural. Participar é um direito que carece ser garantido, pois somente assim à criança pode ser de fato um sujeito de direitos que constrói, partilha e adquire conhecimentos.

O outro direito que permaneceu, não menos importante dos que os antecederam ou se sucedem, é o de explorar; a criança necessita explorar cada situação do meio em que vive, pois, ao explorar o ambiente onde está inserida, se constrói enquanto sujeito. A garantia desse direito oportuniza a criança a desenvolver sentimentos, a descobrir coisas, a exercitar a imaginação.

Um dos direitos em que houve mudança na terminologia é o quarto direito nos documentos. Na primeira versão da BNCC, esse quarto direito é denominado de comunicar; nas outras duas versões, denomina-se de expressar, inclusive na última versão, lança mão do pronome “se”, expressar-se. Os termos são considerados sinônimos. Entretanto, ao se consultar o dicionário online²¹, percebemos que o sentido da palavra tem diferenças acentuadas que implicam, diretamente, a concepção de sujeito, pois comunicar, conforme o dicionário, é transmitir uma informação, dar conhecimento de algo; expressar relaciona-se a exprimir comportamentos, atitudes ou expor uma opinião, uma ideia. Diante disso, é notável que o conceito de se expressar vai além de comunicar. Ademais, ao se observar a ementa dos direitos

²¹ Dicionário *online* de português, disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php>.

expostas no quadro 13, a última versão nos parece mais completa e coerente com a definição de criança indicada nos três documentos. O texto revela a possibilidade do protagonismo da criança no contexto da Educação Infantil.

O último direito permaneceu em todas as versões do documento, o direito de a criança aprender a conhecer-se, quanto à ementa desse direito, tem poucas alterações, sendo mantida a ideia principal sobre a possibilidade de criação da identidade que a criança tem, valorizando a imagem de si nesse processo de criação e construção.

Assim, consideramos pertinentes os direitos de aprendizagem e desenvolvimento proposto pela BNCC em seus três documentos, pois estes relacionam-se com as demais situações que determinam o currículo para a Educação Infantil. Pensar em currículo implica pensar direitos de aprender de cada criança, que circundam esse currículo.

A terceira subcategoria de análise trata dos campos de experiência. Estes constituem o cerne da organização curricular apresentado para a Educação Infantil.

Compreende-se, como campos de experiências, um arranjo curricular que, na contramão da organização curricular por áreas de conhecimento, propõem que as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes sejam entrelaçadas aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade. (LAZARETTI; ARRAIS, 2018, p. 37).

Os campos de experiências podem ser considerados novidades em relação à BNCCEI, pois, em nenhum outro documento, eles são apresentados como ponto de partida para a organização curricular, embora o currículo deva buscar articular as diferentes experiências da criança com os conhecimentos científicos, garantido também a vivência de diferentes experiências no ambiente de promoção da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Oliveira (2020) destaca que o termo “campos de experiências” tem dois elementos a serem compreendidos, o de campos e o de experiências, ou seja, não se trata, apenas, de uma terminologia, mas de uma concepção de conceber o currículo para a Educação Infantil. Por isso, campo está relacionado a um conjunto; já a experiência se refere a diferentes situações cotidianas que a criança vivencia em sua família, em sua comunidade, em seu meio social e cultural, onde se manifestam suas crenças, seus saberes e diferentes situações específicas que possui cada comunidade. Diante disso, a autora, ainda, enfatiza a necessidade que o professor tem ao compreender o caráter “prático-reflexivo” que deve direcionar a ação pedagógica, pois, por meio dessas ações, a criança garantirá os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, fortalecendo a construção dos conhecimentos de sua comunidade, relacionados aos conhecimentos científicos produzidos historicamente. As experiências articuladas a uma ação

reflexiva combatem atitudes preconceituosas, permitem que a criança se valorize enquanto sujeito e valorize o outro em sua especificidade.

Ainda em relação à experiência, Pasqualini e Martins (2020) propõe uma reflexão de que é necessário o enfrentamento dessa questão sob pena de compreendê-las com base no senso comum, pois os documentos da BNCC apresentam uma fragilidade quanto à sustentação teórico-conceitual, possibilitando diversas inferências relativas às teorias que os sustentam.

Entretanto, as versões da BNCC destacam que organização curricular, pautada nos campos de experiências, valoriza a criança como centro do currículo, tirando o foco do professor como detentor do conhecimento. Essa forma de pensar o currículo fundamentou o processo da construção da BNCC para a Educação Infantil, nos três documentos.

A primeira e segunda versão da BNCCEI apresenta cinco campos de experiências como arranjo curricular para a Educação Infantil, pois, articulado aos direitos de aprendizagem, o currículo para a Educação Infantil terá como ponto de partida esses campos de experiência, ou seja, todo conhecimento pensado para a Educação Infantil carece estar articulado a cinco campos de experiência, a saber: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) escuta, fala, pensamento e imaginação; 4) traços, sons, cores e imagens; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A partir desses campos de experiências apresentam-se objetivos de aprendizagens comuns a todas as crianças público-alvo da Educação Infantil.

Especialistas e leitores críticos sugeriram ajustes na segunda versão da BNCC, por isso uma terceira versão deveria ser entregue ao CNE até julho de 2016. Mas, em virtude do contexto político e golpe parlamentar, já mencionado neste texto, não foi entregue, pois, para afinar o documento, as novas concepções e ideologias, levou-se um tempo e o documento somente foi entregue em abril de 2017. Essa nova versão da BNCC manteve os campos de experiências conforme as outras duas versões, porém com alterações nas terminologias de dois deles: alteraram-se os termos traços, sons, cores e imagem (1ª versão); traços, sons, formas e imagens (2ª versão) por traços, sons, cores e formas. Alteraram-se os termos escuta, fala, pensamento e imaginação por oralidade e escrita. No entanto, somente a alteração nesse primeiro campo citado se manteve e a segunda alteração não vigorou, pois a versão aprovada, considerada por muitos pesquisadores como terceira versão e versão final, manteve os campos de experiências com as seguintes nomenclaturas: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) escuta, fala, pensamento e imaginação; 4) traços, sons, cores e formas; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Além disso, mantiveram-se também os grupos etários, propostos na segunda versão.

Partindo do questionamento central da pesquisa relativo à identificação de mudanças e permanências na proposição curricular para a Educação Infantil, relativas às três versões oficiais da BNCCEI, é possível ter clareza que ocorreram diversos movimentos a respeito da organização curricular e da ideia de organização por campos de experiências, em todas as versões. Certamente, os estudiosos e propositores da BNCC consensualizaram que os campos de experiências são pertinentes à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Porém, é importante atenção para a análise proposta por Lazaretti e Arrais, (2018, p. 37) ao destacarem que:

[...] uma vez estruturada por campos de experiências, a BNCC não evidencia, com clareza, quais elementos do patrimônio histórico da humanidade serão selecionados como essenciais para o processo de apropriação das crianças. Nela, enfatiza-se que experiências e vivências significativas emergem de situações cotidianas e espontâneas, mas não há apontamentos ou direcionamentos sobre a importância, também, das situações não cotidianas que envolvem conteúdos da cultura humana sistematizados nas áreas do conhecimento que permitem compreender, ampliar, diversificar e enriquecer fenômenos e objetos do mundo real e humano.

Em face disso, ao se considerar o currículo na visão de Sacristán (2013) como aquele que organiza o que o aluno estuda, é pertinente essas reflexões apontadas por Lazaretti e Arrais (2018) sobre o risco que se tem da valorização das experiências cotidianas envolvendo excesso de experiências sem critério e sem prioridade para as escolhas das quais orientarão as práticas educativas da Educação Infantil, tornando-a como um lugar onde se desenvolve e valorizam as experiências por experiências. Os autores, ainda, pontuam sobre o risco de a função do professor ser negligenciada, uma vez que as experiências e os saberes são centrais nessa perspectiva de organização curricular que omite a necessidade do acesso aos conhecimentos histórico e culturalmente produzido pela humanidade.

Entendemos que as experiências das crianças necessitam ser valorizadas no currículo da Educação Infantil, pois os saberes que as crianças carregam necessitam ser reconhecidos como pertinentes ao processo educacional, porém a BNCC, orientadora dos currículos poderia destacar quais os conhecimentos científicos deveriam ser considerados conhecimentos mínimos a serem adquiridos pelas crianças, público da Educação Infantil, bem como, sem dúvida, as peculiaridades inerentes a essa fase do desenvolvimento.

Não se defende, com isso, a função escolarizante da Educação Infantil. Reconhecemos que cada etapa da Educação Básica tem suas especificidades e que estas devem ser compreendidas sem a necessidade de serem atropeladas. Todavia, as crianças não devem ser excluídas dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Estas desde a tenra idade necessitam se apropriar desses conhecimentos que condizem com sua fase de

desenvolvimento e que sejam apropriadas as suas peculiaridades, pois nesse processo de construção, houve várias tentativas relativas à descaracterização da Educação Infantil e direcionamento desta para a fase preparatória da criança para o Ensino Fundamental, como foi o caso da 3ª versão da BNCC, enviada pelo MEC ao CNE que alterou o campo de experiência **escuta, fala, pensamento e imaginação** por **oralidade e escrita**. Essa tentativa foi intencionalmente articulada com objetivo de valorizar o processo de alfabetização em detrimento de outros saberes necessários ao desenvolvimento integral da criança.

[...] Podemos creditar estas mudanças ao protagonismo assumido pelo Movimento Pela Base (MPB) que, em análise datada de dezembro de 2015, relativa à primeira versão, já ressaltava: “é importante incorporar elementos do desenvolvimento da linguagem oral e escrita desde a Educação Infantil, criando as bases para o trabalho de alfabetização no ensino fundamental [...]” (MPB, 2015, s/p). O documento trata da progressão da Educação Infantil para o ensino fundamental e explicita quais elementos servem como fundamento ao letramento nos anos iniciais. À tese de escolarização cabe ainda observar o significativo reforço nos objetivos dos campos de experiências mais ligados às áreas da leitura, escrita e matemática em detrimento do equilíbrio verificado nas versões anteriores. Cabe destacar ainda que essa centralidade coincide com os conhecimentos compósitos das matrizes de referência das avaliações em larga escala. (CAMPOS E DURLI, 2020, 255).

Evidenciou-se essa tentativa de incorporar, na Educação Infantil, os princípios escolarizante e preparatório para o Ensino Fundamental em versão enviada ao CNE com a intenção de ser homologada e aprovada, tendo em vista que o novo cenário educacional pós-golpe parlamentar tornou explícito sua intencionalidade em atender um sistema capitalista e dar respostas aos diferentes órgãos internacionais e nacionais como bancos e fundações que interferiram, diretamente, no processo de construção da base, cujos vários interesses contemplaram o desejo de fortalecer as avaliações em larga escala. No entanto, essa versão da BNCC não vigorou, embora muitos pontos inseridos pela equipe do MEC tenham sido mantidos na versão final da BNCC. Esse campo de experiência não permaneceu, pois o CNE entendeu a necessidade de se manter a nomenclatura do campo de experiência conforme apontada nas versões anteriores.

Diante disso, é possível se organizar as práticas curriculares sem vínculos com o processo de alfabetização intencionalizado para a Educação Infantil, efetivado, principalmente pelo campo de experiência “oralidade e escrita” que tendenciou com afinco a escolarização, mas, especificamente, a alfabetização da criança como ponto de partida e não como uma situação que poderá ser o resultado de um processo de construção do sujeito integral com direitos e especificidades. Embora Lazaretti (2020) alerte que os objetivos de aprendizagem, oriundos dos campos de experiência, têm uma relação com os conteúdos, em vários objetivos é perceptível a proposição e relação com os diferentes conteúdos, conforme será observado a

seguir, em relação à análise da última subcategoria que trata dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento como parte da organização curricular da BNCC para a Educação Infantil.

Destacamos que ter clareza de quais conhecimentos serão abordados, ou quais conteúdos serão selecionados para que a criança tenha acesso, é pertinente na Educação Infantil. Essa etapa de ensino, também, necessita que os conhecimentos sejam organizados e selecionados a modo que respeitem as especificidades dos sujeitos, tendo em vista que as experiências necessitam ser articuladas aos conhecimentos historicamente sistematizados, pois a Educação Infantil se desenvolve em instituições educacionais, que devem estar planejadas e qualificadas a produzir conhecimentos, por isso:

Defendemos que a seleção de quais conteúdos da cultura deverão ser garantidos às crianças como esteio de suas experiências é tarefa de primeira ordem na educação infantil, o que significa dizer que, quando se trata de elaborar e implementar propostas curriculares, não basta levantar a bandeira do lúdico se não se explicitar quais os conteúdos com os quais a criança poderá se relacionar de forma lúdica. (PASQUALINI e MARTINS, 2020, p. 441).

Diante disso, reiteramos a necessidade de um currículo organizado na Educação Infantil, embora Pasqualini e Martins (2020) evidenciem a BNCC para a Educação Infantil como tendência para o enfoque desescolarizante e minimalista. Assim, devem-se procurar brechas possíveis em relação à própria base que permitam a organização de um currículo que valorize não somente as experiências cotidianas, mas os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.

O protagonismo da criança, a valorização das experiências, por meio da organização curricular por campos de experiências não podem ser impeditivos para se trabalhar em uma perspectiva crítica que compreende que os sujeitos constroem conhecimentos com base nas interações com o outro, com o meio em que está inserido e que a mediação do outro mais experiente também é importante. Na educação o professor tem um papel fundamental para a mediação desses conhecimentos.

A última subcategoria, não menos e nem mais relevante que as outras, trata dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses objetivos, conforme Pasqualini e Martins (2020), estão vinculados a cada campo de experiência e exprimem comportamentos, habilidades e conhecimentos a serem contemplados na Educação Infantil.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, além de estarem articulados aos campos de experiências, partem também dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que cada criança tem em aprender. Para organizar o currículo, elementos fundamentais necessitam estar articulados, entre estes os eixos norteadores, indicados desde as DCNEI de 2009, os quais

constituem as interações e brincadeiras. Diante disso, analisamos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados nas três versões da BNCC para verificar as mudanças, as permanências que se estabeleceram no percurso de construção dos documentos.

Na primeira versão da BNCC, elencaram-se os cinco campos de experiência que se desdobraram em 30 Objetivos de aprendizagem na Educação Infantil. Esses objetivos relacionaram-se aos direitos de aprendizagem, para cada campo de experiências, os objetivos de aprendizagem iniciaram com os verbos: conviver; brincar; explorar, participar; comunicar e conhecer-se. Observemos a redação de um dos objetivos relacionados ao campo de experiência **Escuta, fala, pensamento e imaginação** “EIEFPOA002 **Brincar**, vocalizando ou verbalizando, com ou sem apoio de objetos, fazendo jogos de memória ou de invenção de palavras, usando e ampliando seu repertório verbal.” (BRASIL, 2015, p. 24).

A segunda versão da BNCC permaneceu com mesma estrutura na proposição de organização curricular, mantendo os cinco campos de experiências, porém apresentou uma novidade, relativa aos cortes etários na organização dos **objetivos de aprendizagem** que passaram a ser definidos como **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**. Assim, a organização curricular passou a considerar três grupos etários, a saber: **bebês** (0 a 1 ano e seis meses); **crianças bem pequenas** (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e **crianças pequenas** (4 anos a 6 anos e 2 meses). Frente a isso, os campos de experiências se desdobraram em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento considerando esses grupos etários, e, para o grupo dos bebês, definiram-se 23 objetivos; para o grupo das crianças bem pequenas e o grupo das crianças pequenas, 25 objetivos para cada grupo. Totalizando, dessa forma, 73 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. Os objetivos não têm relação direta, por meio dos verbos, com os direitos de aprendizagem. Destacamos que esses objetivos surgiram com base na convergência entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e os campos de experiência. Gradativamente, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ampliam o grau de dificuldade em relação ao que se pretende atingir, a exemplo:

(EIBEEF02) Apreciar a escuta de pequenas histórias;
 (EIBPEF02) Criar sons, rimas e gestos em brincadeiras de roda e outras brincadeiras;
 (EICPEF02) Inventar enredos para brincadeiras, histórias, poemas, canções, roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos e os personagens. (BRASIL, 2016, p. 75).

A terceira versão da BNCC, após passar pelo CNE e sofrer algumas alterações em relação ao texto enviado pelo MEC, manteve a organização do currículo a partir do arranjo curricular, pautado nos cinco campos de experiências, porém, em comparação à segunda versão,

sofreu alterações quanto ao quantitativo de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Para o grupo dos “bebês” 29 objetivos; “crianças bem pequenas” 32 objetivos; “crianças pequenas” 32 objetivos. Somaram-se 93 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Comparando-se as três versões da BNCC analisadas, constata-se que houve um acréscimo significativo nos objetivos de desenvolvimento que ocorreram no decorrer do processo de construção da versão final da Base. Destaca-se, ainda, que a versão enviada ao conselho pela equipe do MEC apresentou um número maior em relação a esse quantitativo de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, pois apresentou 109 objetivos distribuídos nos três grupos etários.

O conjunto de objetivos apresentados na base, assim como os campos de experiências, se configuram como uma novidade na organização do currículo para a Educação Infantil. Essa novidade foi pontuada na segunda versão (BRASIL, 2016) ao enfatizar que esse conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são novos. A partir dessa versão foram organizados por grupos etários.

As BNCC, nas suas duas últimas versões, consideram as especificidades que ocorrem no processo de desenvolvimento cronológico da criança. Por essa razão, considerou os grupos etários. Nessa perspectiva se compreende que as crianças aprendem e se desenvolvem, processualmente, e, ao longo da Educação Infantil, atingem os objetivos propostos a essa etapa da educação. Entretanto, essa divisão em grupos etários necessita ser flexível, considerando-se que, em um país tão diverso e desigual, as diferentes especificidades e oportunidades existentes devem ser consideradas (BRASIL, 2016).

É inquestionável que as crianças aprendem e se desenvolvem a partir de diferentes vivências e oportunidades que têm. Dependendo do contexto e das situações que lhes são oferecidas, podem atingir ou não os objetivos esperados a cada grupo etário. Dessa forma, considera-se que o conhecimento alcançado é relativo e nem sempre pode ser previsível em um grupo etário definido. Porém, esses objetivos, organizados dessa maneira, podem nortear a organização das práticas curriculares dos professores, pois, por meio dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, se podem perceber os conhecimentos ou “conteúdos” a serem ensinados.

EITSCOA001- Conviver e elaborar produções com as linguagens artísticas junto com os colegas, valorizando a produção destes e com eles fruindo manifestações culturais de sua comunidade e de outros lugares, desenvolvendo o respeito às diferentes culturas, às identidades e às singularidades. (BRASIL, 2015)

EICPEF05- Levantar hipóteses sobre textos escritos sobre as características da escrita: frases, palavras, espaços em branco, sinais de pontuação e outras marcas, compreendendo que a escrita é uma representação da fala. (BRASIL, 2016)

EI03ET03 - Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. (BRASIL, 2017).

Esses três objetivos de aprendizagem e desenvolvimento servem para ilustrar que eles são indicadores de quais conhecimentos devem ser ensinados às crianças, partindo dos campos de experiências para que elas construam os diferentes conhecimentos, pois, ao se atentar a cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, é possível perceber que há a proposição de uma seleção de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos no decorrer da Educação Infantil.

Quanto a essa divisão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por grupos etários propostos na segunda versão da BNCC, se mantiveram aprovados na versão final da BNCC. Porém, há críticas relacionadas a essa divisão. Para Campos e Durlí (2020, p.255), “esta inclusão aproxima o modelo curricular da Educação Infantil daqueles propostos para as demais etapas da educação básica, ainda que se chame a atenção para os limites envolvidos quando se define objetivos a serem alcançados em cada idade”. Para essas autoras, a divisão por grupos etários define as expectativas de aprendizagem e desenvolvimento a serem alcançadas em cada grupo, tal como nos anos/séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Barbosa *et al.* (2018) evidenciam que a divisão por grupos etários não tem sustentação teórica, tampouco epistemológica, em virtude de destituir as crianças de até 18 meses da titulação de criança, considerando-os bebês, como se estes também não fossem crianças. Além disso, comprometem o projeto de educação integral e integrada pensado para a Educação Infantil, sobretudo, por ainda incentivar a separação do atendimento das crianças de até três anos, direcionando-as às instituições privadas e/ou assistencialistas, o que se configura em um retrocesso na política da Educação Infantil.

Além disso, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos nas três versões da BNCC que se mantiveram, sendo aprovados, em meio a mudanças no quantitativo e na forma de se organizarem, podem limitar os docentes a organizarem suas práticas pedagógicas a partir das vivências e experiências de cada criança, considerando o contexto e necessidades peculiares nos diferentes espaços e culturas. Por isso, para Campos e Durlí (2020), os objetivos têm caráter operacional, o que indica que podem ser mensuráveis a ser alcançados em determinado período, dando margem, inclusive, às avaliações em larga escala e à produção de materiais didáticos pré-definidos. Além disso, as avaliações, considerando cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, mensuram o que foi atingindo ou não ao final do período, sem considerar as condições e oportunidades oferecidas a cada sujeito da Educação Infantil.

É importante ainda salientar que o norte principal da organização curricular para toda a educação básica são as dez competências que surgiram na versão da BNCC enviada pelo MEC ao CNE e foram aprovadas, estando em vigor. O ensino, a educação, guiados por competências,

consideram o sujeito (aluno) como responsável pelo seu sucesso ou fracasso, principalmente, que a BNCC define os conhecimentos mínimos a serem atingidos em todas as etapas da educação básica e trabalha na perspectiva de igualdade e equidade de oportunidades, ou seja, todos têm a mesma oportunidade através da definição do que aprender e, se não aprender ou não se desenvolver é porque não soube aproveitar a oportunidade que lhes foi concedida.

Ademais, como as competências são da ordem do desempenho individual, apontam somente para as capacidades finais, não envolvem a análise dos processos e percursos implicados, nem mesmo as condições objetivas nas quais foram produzidos os sucessos ou fracassos individuais. (CAMPOS E DURLI, 2020, p. 262).

Essas situações precisam ser chamadas para a reflexão da organização curricular da Educação Infantil proposta, principalmente em relação ao documento final da BNCC, conforme mencionado nesse texto. Após o golpe parlamentar, retiraram-se várias considerações da BNCC e outras foram inseridas ao bel-prazer, como o caso das competências que passaram a compor a BNCC na versão final.

O cerne da organização curricular são os campos de experiências, embora as proposições curriculares se concretizem pelos objetivos de aprendizagem, e, de certa maneira, engessem o trabalho do docente, fazendo com que este se limite a uma educação elitista, capitalista, interligadas a um sistema neoliberal que fortalece o individualismo e a competitividade, sempre é possível driblar e ser resistência dentro do sistema. Cabe ao docente encontrar saídas e vislumbrar uma educação emancipadora e cidadã que focaliza os direitos de todos, essencialmente os dos menos favorecidos e excluídos em uma sociedade seletiva.

5.3 Os conhecimentos selecionados para a Educação Infantil: mudanças e permanências nas três versões da BNCC

Analisamos, nesta subseção, por meio da técnica de AC, a última categoria analítica desse estudo que se dedica a responder à terceira e última questão de investigação que questiona sobre os conhecimentos que foram valorizados nas três versões da BNCC para a Educação Infantil.

A análise visa identificar e comparar os conhecimentos selecionados e valorizados nas três versões da BNCC. Compreendemos que, nesse processo de construção do documento da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil, selecionaram-se diferentes conhecimentos para essa etapa de Educação, principalmente por meio dos objetivos de aprendizagem, porém entendemos que os objetivos propostos nas versões da BNCC partiram dos cinco campos de experiências.

A versão final da BNCC contempla 93 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, contudo, para chegar a essa estrutura final, ocorreram mudanças e permanências na organização desses objetivos, inclusive a respeito dos conhecimentos a serem selecionados para essa etapa da educação, interligados, na maioria, a esses objetivos, e essa subseção será dedicada à compreensão desses pontos, com base na técnica AC. Para tanto, no caminhar da análise de dados, propôs-se a última categoria de análise e, respectivamente, as subcategorias ilustradas, na figura 10.

Figura 10 — Definição da terceira categoria analítica



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Discutimos, nesta seção, à luz das teorias, o que consideramos como conhecimentos e conhecimentos valorizados.

Em uma perspectiva curricular, falar sobre conhecimentos selecionados e valorizados, nas três versões da BNCC, remete ao entendimento de que esses conhecimentos se referem a conhecimentos ensinados e aprendidos nas instituições escolares, ou seja:

§ 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. (BRASIL, 2010b, p. 3).

Ratificamos que o currículo para a Educação Infantil, tem suas especificidades, porém, em se tratando de conhecimentos, as instituições de Educação Infantil se articulam para que, no âmbito da Educação Infantil, as ações pedagógicas tenham uma intencionalidade e valorizem a construção de conhecimentos.

Neste trabalho não discorreremos sobre os debates acadêmicos existentes que se propõem, inclusive, diferenciar o que são conteúdos escolares e o que são conhecimentos escolares, porém para que se lance um estudo comparativo dos conhecimentos valorizados nas três versões da BNCCEI, partimos da concordância com Gabriel e Moraes (2014) que compreendem que conhecimento escolar e conteúdo escolar se articulam e mantêm uma relação, em que o conhecimento escolar inclui o conteúdo escolar. Essas autoras se concentram mais precisamente em combater perspectivas que tentem a coisificar os conhecimentos e conteúdos escolares, reforçando a abordagem conteudista e negando a potencialidade subversiva do conhecimento científico.

No campo da seleção dos conhecimentos a serem ensinados e desenvolvidos nas instituições educacionais, há grande disputa, pois, para a tomada das decisões, outras situações são inerentes como a concepção de educação. No caso da Educação Infantil, a concepção de infância, a concepção de currículo em si. Isso é determinante e se articulam entre si. Cury; Reis e Zanardi (2018), ao falarem sobre conhecimento, recorrem a outros autores como Saviani (2003; 2012; 2016) que ressalta que o saber que interessa a educação é o que resulta do processo de aprendizagem, referente ao trabalho educativo. Porém, para que isso ocorra, o ponto de partida deve ser o saber construído historicamente pela humanidade, saber que tem uma intencionalidade, considerando não haver saber que seja neutro e desinteressado. Porém, conforme Saviani (1996; 2003; 2003b; 2012; 2016), o saber escolar é dominado pela elite burguesa, “e luta pela socialização e apropriação pela classe trabalhadora desses conhecimentos.” (CURY; REIS E ZANARDI, 2018, p. 93).

Diante disso, no processo de construção da BNCC, é notável a luta para se manter ou mudar diferentes conhecimentos propositivos a serem trabalhados na Educação Infantil. Nesse movimento, diferentes forças se opuseram na tentativa de que os seus conhecimentos fossem valorizados e permanecessem ou fossem, ainda, inseridos novos conhecimentos à BNCC. Esse movimento perpassou as etapas de elaboração da BNCC que contemplam as especificidades da Educação Básica, destarte o foco desta dissertação é a Educação Infantil. No quadro 14, apresentamos o mapeamento dos conhecimentos selecionados para a Educação Infantil, considerando as subcategorias enumeradas.

Quadro 14 — Mapeamento dos conhecimentos valorizados na primeira versão da BNCC.

(Continua)

SUBCATEGORIAS	CONTEXTO
<p style="text-align: center;">Diferença culturais, valorização dos conhecimentos e respeito a diversidade.</p>	<p>As crianças vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, de sentir e de pensar na interação com outras crianças e adultos. Conforme vivem suas primeiras experiências na coletividade, elaboram perguntas sobre si e os demais, aprendendo a se perceberem e a se colocarem no ponto de vista do outro, a se oporem ou concordarem com seus pares, entendendo os sentimentos, os motivos, as ideias e o cotidiano dos demais parceiros. Conhecer outros grupos sociais, outros modos de vida, por meio de narrativas, de contatos com outras culturas, amplia o modo de perceber o outro e desfaz estereótipos e preconceitos. Ao mesmo tempo em que participam das relações sociais e dos cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado. (BRASIL, 2015, p. 22)</p> <p style="padding-left: 40px;">Conhecer outros grupos sociais, outros modos de vida, por meio de narrativas, de contatos com outras culturas, amplia o modo de perceber o outro e desfaz estereótipos e preconceitos. Ao mesmo tempo em que participam das relações sociais e dos cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado.</p> <p>EIEONOA002 – Brincar com diferentes parceiros e envolver-se em variadas brincadeiras, [...] de modo a construir o sentido de singular e do coletivo, da autonomia e da solidariedade. (BRASIL, 2015, p. 22-23)</p>

Quadro 14 — Mapeamento dos conhecimentos valorizados na primeira versão da BNCC.

(Continuação)

<p style="text-align: center;">Diferença culturais, valorização dos conhecimentos e respeito a diversidade.</p>	<p>EIEONOA003 – Explorar materiais, brinquedos, objetos, ambientes, entorno físico e social identificando suas potencialidades, limites, interesses e desenvolver sua sensibilidade em relação aos sentimentos, às necessidades e às ideias dos outros com quem interage. (BRASIL, 2015, p. 23)</p> <p>EIEONOA004 – Participar ativamente das situações do cotidiano, tanto aquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das relativas as atividades propostas pelo/a professor/a, aprendendo a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras crianças.</p> <p>EIEONOA006 – Conhecer-se e construir uma identidade pessoal e cultural de modo a constituir uma visão positiva de si e dos outros com quem convive, [...] (BRASIL, 2015, p. 23).</p> <p>EIETQOA006 Conhecer-se e construir sua identidade pessoal e cultural, identificando seus próprios interesses na relação com o mundo físico e social, convivendo e conhecendo os costumes, as crenças e as tradições de seus grupos de pertencimento. (BRASIL, 2015, p. 27)</p> <p>EICGMOA001 Conviver com crianças e adultos em espaços diversos e vivenciar movimentos e gestos que marcam sua cultura, [...] (BRASIL, 2015, p. 23)</p> <p>EITSCOA003 Explorar variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, recursos tecnológicos, instrumentos etc., utilizando linguagens artísticas para recriar, a seu modo, manifestações de diferentes culturas. (BRASIL, 2015, p. 25)</p>
--	--

Quadro 14 — Mapeamento dos conhecimentos valorizados na primeira versão da BNCC.

(Continuação)

<p>Práticas de línguas, linguagem e aquisição da língua materna.</p>	<p>LINGUAGEM – Em todos os campos de experiências da Educação Infantil, os vários tipos de linguagem estão presentes: a verbal, a corporal, a musical, a visual etc. As linguagens, de grande complexidade e constituidoras de subjetividade humana, são instrumentos de expressão, de representação, de interação, de comunicação, de pensamento, de apreciação estética, de construção de conhecimentos, além de se configurarem também como um campo de conhecimentos. (BRASIL, 2015, p. 21)</p> <p>Desde o nascimento, as crianças são atraídas e se apropriam da língua materna em situações comunicativas cotidianas com pessoas de diferentes idades com quem interagem em diversificadas situações. A gestualidade, o movimento exigido nas brincadeiras e nos jogos corporais, a aquisição da linguagem verbal (oral e escrita) ou da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) potencializam tanto a comunicação quanto a organização do pensamento das crianças e sua participação na cultura. Na pequena infância, a aquisição e o domínio da linguagem verbal está vinculada à constituição do pensamento, à fruição literária, sendo também instrumento de apropriação dos demais conhecimentos.</p>
	<p>EIEONOA005 – Comunicar as crianças e/ou adultos suas necessidades, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, oposições, utilizando diferentes linguagem de modo autônomo e criativo e empenhando-se em entender o que eles lhe comunicam. (BRASIL, 2015, p. 23).</p> <p>EIEFPOA001 Conviver com crianças, jovens e adultos usuários da sua língua materna, de LIBRAS e de outras línguas [...]</p> <p>EIEFPOA002 Brincar, vocalizando ou verbalizando, com ou sem apoio de objetos, [...].</p>

Quadro 14 — Mapeamento dos conhecimentos valorizados na primeira versão da BNCC.

(Continuação)

<p style="text-align: center;">Práticas de línguas, linguagem e aquisição da língua materna.</p>	<p>EIEFPOA003 Explorar gestos, expressões corporais, sons da língua, rimas, além dos significados e dos sentidos das palavras [...]</p> <p>EIEFPOA004 Participar ativamente de rodas de conversas, de relatos de experiências, de contação de histórias, elaborando narrativas e suas primeiras escritas não convencionais ou convencionais, desenvolvendo seu pensamento, sua imaginação e as formas de expressá-los. (BRASIL, 2015, p. 24).</p> <p>EIEFPOA005 Comunicar desejos, necessidades, pontos de vista, ideias, sentimentos, informações, descobertas, dúvidas, utilizando a linguagem verbal ou de LIBRAS [...]. (BRASIL, 2015, p. 25).</p> <p>As crianças constituem sua identidade pessoal e social nas interações com diversos atores sociais, aprendendo a se expressar por meio de múltiplas linguagens no contato com manifestações culturais locais e de outros países. Daí ser importante que, desde bebês, as crianças tenham oportunidades de explorar diferentes materiais, recursos tecnológicos e de multimídia, realizando suas produções com gestos, sons, traços, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, de modo singular, inventivo e prazeroso, desenvolvendo sua sensibilidade.</p> <p>EITSCOA001 Conviver e elaborar produções com as linguagens artísticas junto com os colegas, [...].</p> <p>EIEFPOA006 Conhecer-se e construir, nas interações, variadas possibilidades de ação e de comunicação com as demais crianças e com adultos, [...]</p>
---	--

Quadro 14 — Mapeamento dos conhecimentos valorizados na primeira versão da BNCC.

(Continuação)

<p>Práticas de línguas, linguagem e aquisição da língua materna</p>	<p>EITSCOA003 Explorar variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, recursos tecnológicos, instrumentos etc., utilizando linguagens artísticas para recriar, a seu modo, manifestações de diferentes culturas.</p> <p>EITSCOA005 Comunicar, com liberdade, com criatividade e com responsabilidade, seus sentimentos, necessidades e ideias, por meio das linguagens artísticas. (BRASIL, 2015, p. 25).</p>
<p>Conhecimentos matemáticos.</p>	<p>MATEMÁTICA – O conhecimento matemático se anuncia em todos os campos de experiências da Educação Infantil como integrante do movimento, do olhar sobre o mundo, do ritmo sonoro, do desenho, da pintura, da métrica da poesia, nos compassos da dança e das canções, além de orientar as explorações, as construções, as brincadeiras com o corpo no espaço, as medidas, as contagens propriamente ditas, fazendo parte de narrativas e de outros gêneros textuais. (BRASIL, 2015, p. 21)</p> <p>EIETQOA002 Brincar com indumentárias, com acessórios, com objetos cotidianos associados a diferentes papéis ou cenas sociais e com elementos da natureza que apresentam diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos, densidades e possibilidades de transformação.</p> <p>EIETQOA004 Participar da resolução de problemas cotidianos que envolvam quantidades, medidas, dimensões, tempos, espaços, comparações, transformações, buscando explicações, levantando hipóteses. (BRASIL, 2015, p. 26).</p>

Quadro 14 —: Mapeamento dos conhecimentos valorizados na primeira versão da BNCC.

(Continuação)

Cultura corporal.	<p>O corpo, no contato com o mundo, é essencial na construção de sentidos pelas crianças, inclusive para as que possuem algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Por meio do tato, do gesto, do deslocamento, do jogo, da marcha, dos saltos, as crianças expressam-se, percebem, interagem, emocionam-se, reconhecem sensações, brincam, habitam espaços e neles se localizam, construindo conhecimento de si e do mundo. (BRASIL, 2015, p. 23).</p> <p>EICGMOA001 Conviver com crianças e adultos em espaços diversos e vivenciar movimentos e gestos que marcam sua cultura, [...]. (BRASIL, 2015, p. 23).</p> <p>EICGMOA002 Brincar, utilizando criativamente práticas corporais para realizar jogos e brincadeiras e para criar e representar personagens no faz de conta, no reconto de histórias, em danças e dramatizações. (BRASIL, 2015, p. 23).</p> <p>EICGMOA003 Explorar um amplo repertório de mímicas, gestos, movimentos com o corpo, [...] (BRASIL, 2015, p. 23).</p> <p>EICGMOA004 Participar, de modo ativo, de diversas atividades que envolvem o corpo e de atividades de cuidados pessoais, [...] (BRASIL, 2015, p. 24).</p> <p>EICGMOA005 Comunicar corporalmente sentimentos, emoções e representações em diversos tipos de atividades, [...] (BRASIL, 2015, p. 24).</p> <p>EICGMOA006 Conhecer-se, reconhecendo, nomeando e valorizando suas características pessoais e corporais e as das outras crianças e adultos, suas capacidades físicas, suas sensações, suas necessidades. (BRASIL, 2015, p. 24).</p>
--------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2022. Dados retirados do texto da primeira versão da BNCC.

A BNCC para a Educação Infantil; primeira versão, não explicita que conhecimentos serão selecionados, e, evidentemente, não destaca que conhecimentos valoriza. Entretanto, em análise do documento, observamos que traz, em suas orientações, proposições de conhecimentos a serem desenvolvidos na Educação Infantil. Para uma análise mais possível e plausível, seguimos algumas subcategorias, conforme o quadro 14. Observamos, a seguir, os conhecimentos selecionados na segunda versão da BNCC.

Quadro 15 — Mapeamento dos conhecimentos valorizados na segunda versão da BNCC.

(Continua)

SUBCATEGORIAS	CONTEXTO
<p>Diferença culturais, valorização dos conhecimentos e respeito a diversidade.</p>	<p>É na interação com outras crianças e adultos que as crianças vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, sentir e pensar.</p> <p>Conforme vivem suas primeiras experiências de cuidado pessoal e outras práticas sociais recíprocas, na família, na instituição educacional ou na coletividade, constroem percepções e perguntas sobre si, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se com os demais. [...].</p> <p>Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, o contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, amplia o modo de a criança perceber a si e ao outro, levando-a a não assumir preconceitos, garantindo o diálogo, a valorização de sua</p>

Quadro 15 —: Mapeamento dos conhecimentos valorizados na segunda versão da BNCC.

(Continuação)

<p style="text-align: center;">Diferença culturais, valorização dos conhecimentos e respeito a diversidade.</p>	<p>identidade e o reconhecimento e o respeito às diferenças que nos constituem como seres humanos. BRASIL, 2016, p. 67)</p> <p>(EIBEEO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e adultos, constituindo relações de amizade.</p> <p>(EIBPEO01) Demonstrar atitudes cuidadosas e solidarias na interação com diversas crianças e adultos.</p> <p>(EICPEO02) Fazer uso de estratégias para lidar com o conflito nas interações com diversas crianças e adultos.</p> <p>(EIBEEO03) Dialogar com parceiros coetâneos ou adultos, ao explorar materiais, objetos, brinquedos.</p> <p>(EICPEO03) Apreciar os costumes e as manifestações culturais do seu contexto e de outros (BRASIL, 2016, p. 69)</p> <p>(EIBPEO05) Comparar características de colegas (tamanho, altura, etnia, preferencias, local de moradia etc.), identificando semelhanças e diferenças.</p> <p>(EICPEO05) Demonstrar oposição a qualquer forma de discriminação, sempre que presenciá-la. (BRASIL, 2016, p. 69)</p> <p>(EICPTS05) Demonstrar interesse, respeito e valorização pelas diferentes manifestações culturais brasileiras. (BRASIL, 2015, p. 79)</p>
--	--

Quadro 15 — Mapeamento dos conhecimentos valorizados na segunda versão da BNCC.

(Continuação)

<p>Práticas de línguas, linguagem e aquisição da língua materna.</p>	<p>Além do choro, para se comunicar com outras pessoas, os bebês empregam vários recursos vocais, gestos e olhares, ampliando seu repertório vocal, à medida em que o outro responde a ele. Assim, as palavras são apropriadas pela criança e se tornam seu veículo privilegiado de pensamento e comunicação. A gestualidade, o movimento realizado nas brincadeiras ou nos jogos corporais, a apropriação da linguagem oral ou em libras, a expressão gráfica, musical, plástica, dramática, escrita, entre outras, potencializam a organização do pensamento, tanto na capacidade criativa, expressiva e comunicativa, quanto na sua participação na cultura. (BRASIL, 2016, p. 73).</p> <p>Na Educação Infantil, são importantes as experiências da criança com a cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens, que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. A imersão na cultura escrita deve partir do que a criança conhece, das curiosidades que ela deixa transparecer, <i>instigando-a a pensar, a formular hipóteses sobre a escrita, a dialogar com seus pares e com os adultos sobre essas curiosidades, a participar de situações de leitura e de</i></p>
---	--

Quadro 15 —: Mapeamento dos conhecimentos valorizados na segunda versão da BNCC.

(Continuação)

<p>Práticas de línguas, linguagem e aquisição da língua materna.</p>	<p><i>escrita, aprendendo a ler o mundo das imagens, das letras, dos números, das palavras e dos textos.</i> (BRASIL, 2016, p. 73)</p> <p>(EICPEF01) Registrar experiências pessoais ou atividades realizadas na escola em fotografias, vídeos, desenhos e escrita (convencional ou não).</p> <p>(EIBPEF02) Criar sons, rimas e gestos em brincadeiras de roda e outras brincadeiras.</p> <p>(EICPEF03) Ditar textos orais ao/a professor/ a, individualmente ou em grupo. (BRASIL, 2016, p. 75).</p> <p>(EIBETS04) Utilizar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p> <p>(EICPTS04) Apropriar-se de noções como altura, ritmo e timbre em relação a vozes, sons do cotidiano e músicas.</p> <p>(EIBETS05) Imitar gestos, movimentos, sons, palavras de outras crianças e adultos ou de animais e objetos.</p> <p>(EIBPTS05) Recriar danças, cenas de teatro, histórias, músicas.</p> <p>(EIBPTS03) Reconhecer as possibilidades de se expressar em diferentes linguagens como a do desenho, do cinema, da música, do movimento, do teatro.</p> <p>(EICPTS03) Analisar apresentações de teatro, música, dança, circo, cinema e outras manifestações artísticas, apresentando sua</p>
---	--

Quadro 15 — Mapeamento dos conhecimentos valorizados na segunda versão da BNCC.

(Continuação)

<p>Práticas de línguas, linguagem e aquisição da língua materna.</p>	<p>opinião verbalmente ou de outra forma. (BRASIL, 2016, p. 78).</p>
<p>Conhecimentos matemáticos.</p>	<p>(EIBPTS02) Utilizar diferentes materiais, suportes e procedimentos para grafar, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes.</p> <p>(EICPTS02) Explorar relações de peso, tamanho, quantidade e volume de algumas formas bidimensionais ou tridimensionais. (BRASIL, 2016, p. 78).</p> <p>(EICPTS02) Explorar relações de peso, tamanho, quantidade e volume de algumas formas bidimensionais ou tridimensionais. (BRASIL, 2016, p. 79).</p> <p>(EIBEET01) Explorar as características de objetos e materiais – odores, sabores, sonoridades, texturas, formas, pesos, tamanhos e posições no espaço. (BRASIL, 2016, p. 81).</p> <p>(EICPTS02) Explorar relações de peso, tamanho, quantidade e volume de algumas formas bidimensionais ou tridimensionais.</p>
<p>Cultura corporal.</p>	<p>O corpo é e revela nossa singularidade, nossa identidade pessoal e social. Com o corpo – por meio do olhar, do tato, da audição, do paladar, do olfato, das sensações, da postura, da mímica, dos movimentos impulsivos ou coordenados, dos gestos - as crianças, desde bebês, exploram o mundo, estabelecem relações, expressam-se, brincam e <i>produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre</i></p>

Quadro 15 — Mapeamento dos conhecimentos valorizados na segunda versão da BNCC.

(Continuação)

<p style="text-align: center;">Cultura corporal.</p>	<p><i>o universo social e cultural.</i> (BRASIL, 2016, p. 69)</p> <p>(EIBEEO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras das quais participa. (BRASIL, 2016, p. 69)</p> <p>(EIBECG01) Expressar corporalmente emoções, necessidades e desejos, ampliando suas estratégias comunicativas.</p> <p>(EIBPCG01) Explorar gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nas diversas brincadeiras corporais e de faz de conta.</p> <p>(EICPCG01) Fazer uso de movimentos cada vez mais precisos, ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades da cultura corporal.</p> <p>(EIBECG02) Ampliar suas possibilidades corporais, respondendo a desafios criados em espaços que possibilitem explorações diferenciadas.</p> <p>(EIBPCG02) Praticar suas possibilidades corporais, ao se envolver em brincadeiras tradicionais e de faz de conta.</p> <p>(EICPCG02) Criar movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.</p> <p>(EIBECG03) Experimentar as possibilidades de seu corpo nas brincadeiras ou diante das demandas proporcionadas por ambientes acolhedores e desafiantes.</p>
---	--

Quadro 15 — Mapeamento dos conhecimentos valorizados na segunda versão da BNCC.

(Conclusão)

Cultura corporal.	<p>(EIBPCG03) Explorar formas de deslocamento no espaço, combinando movimentos e orientações diversas.</p> <p>(EICPCG03) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo na participação em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2016, p. 72)</p> <p>(EIBETS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos cotidianos. (BRASIL, 2016, p. 72).</p> <p>Desde bebês, elas podem perceber o próprio corpo, o espaço que ocupam, os tempos (no pular corda, nas brincadeiras e nas músicas ritmadas) e <i>podem construir sua consciência corporal</i> (sentir sua respiração, o pulsar e as batidas do coração, os sons e os ruídos do corpo e da natureza, as sensações de calor, frio, seco e molhado, as transformações e manifestações do seu corpo como as dores e as excreções). (BRASIL, 2016, p. 72).</p>
--------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2022. Dados retirados do texto da segunda versão da BNCC.

Na segunda versão da BNCC, a proposição da organização curricular passou ainda a considerar os grupos etários. Logo, os conhecimentos selecionados para a Educação Infantil se organizaram com base nos grupos etários. Assim como na primeira versão, a segunda versão da BNCC não trata de conhecimentos selecionados e/ou valorizados, porém, percebemos que há uma pretensão, ainda que implícita, de definição dos conhecimentos que devem ser ensinados na Educação Infantil.

Seguimos para a versão final e oficial da BNCC com o propósito também de verificarmos os conhecimentos selecionados para a Educação Infantil.

Quadro 16 — Mapeamento dos conhecimentos valorizados na terceira versão da BNCC.

(Continua)

SUBCATEGORIAS	CONTEXTO
<p>Diferença culturais, valorização dos conhecimentos e respeito a diversidade.</p>	<p>É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2017, p. 38)</p> <p>(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.</p>

Quadro 16 —: Mapeamento dos conhecimentos valorizados na terceira versão da BNCC.

(Continuação)

<p>Diferença culturais, valorização dos conhecimentos e respeito a diversidade.</p>	<p>(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p>(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.</p> <p>(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.</p> <p>(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</p> <p>(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.</p> <p>(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.</p> <p>(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.</p> <p>(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.</p> <p>(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.</p> <p>(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos. (BRASIL, 2017, p. 43)</p>
--	--

Quadro 16 — Mapeamento dos conhecimentos valorizados na terceira versão da BNCC.

(Continuação)

<p>Práticas de línguas, linguagem e aquisição da língua materna.</p>	<p>Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua <i>participação na cultura oral</i>, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com <i>as múltiplas linguagens</i> que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.</p> <p>Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2017, p. 40).</p> <p>(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.</p> <p>(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diverso</p> <p>(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender (BRASIL, 2017, p. 43)</p> <p>(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.</p>
---	---

Quadro 16 — Mapeamento dos conhecimentos valorizados na terceira versão da BNCC.

(Continuação)

<p>Práticas de línguas, linguagem e aquisição da língua materna.</p>	<p>(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.</p> <p>(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.</p> <p>(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).</p> <p>(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).</p> <p>(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.</p> <p>(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.</p>
---	--

Quadro 16 — Mapeamento dos conhecimentos valorizados na terceira versão da BNCC.

(Continuação)

<p>Práticas de línguas, linguagem e aquisição da língua materna.</p>	<p>(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.</p> <p>(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.</p> <p>(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.</p> <p>(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.</p> <p>(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (BRASIL, 2017, p. 47).</p> <p>(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.</p> <p>(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.</p> <p>(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p> <p>(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).</p>
---	---

Quadro 16 — Mapeamento dos conhecimentos valorizados na terceira versão da BNCC.

(Continuação)

<p>Práticas de línguas, linguagem e aquisição da língua materna.</p>	<p>(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p> <p>(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.</p> <p>(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).</p> <p>(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).</p> <p>(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). (BRASIL, 2017, p. 48).</p> <p>(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.</p> <p>(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.</p> <p>(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p>
---	--

Quadro 16 — Mapeamento dos conhecimentos valorizados na terceira versão da BNCC.

(Continuação)

<p>Conhecimentos matemáticos.</p>	<p>Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.). (BRASIL, 2017, p. 41)</p> <p>(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.</p> <p>(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).</p> <p>(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p> <p>(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).</p> <p>(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. (BRASIL, 2017, p. 41)</p> <p>(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar). (BRASIL, 2017, p. 49)</p>
--	---

Quadro 16 — Mapeamento dos conhecimentos valorizados na terceira versão da BNCC.

(Continuação)

<p>Conhecimentos matemáticos.</p>	<p>(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.</p> <p>(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.</p> <p>(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).</p> <p>(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos. (BRASIL, 2017, p. 50).</p>
<p>Cultura corporal.</p>	<p>Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-</p> <p>-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à</p>

Quadro 16 — Mapeamento dos conhecimentos valorizados na terceira versão da BNCC.

(Continuação)

<p style="text-align: center;">Cultura corporal.</p>	<p>sua integridade física. [...] explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo [...] (BRASIL, 2017, p. 39).</p> <p>(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. (BRASIL, 2017, p. 43).</p> <p>(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. (BRASIL, 2017, p. 39).</p> <p>(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.</p> <p>(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p> <p>(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.</p> <p>(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p>
---	---

Quadro 16 — Mapeamento dos conhecimentos valorizados na terceira versão da BNCC.

(Conclusão)	
Cultura corporal.	<p>(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.</p> <p>(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.</p> <p>(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. (BRASIL, 2017, p. 45).</p> <p>(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. (BRASIL, 2017, p. 46).</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2022. Dados retirados do texto da última versão da BNCC.

A terceira e última versão da BNCC ratifica as duas anteriores, de que não se trata de um currículo e que é, apenas, um documento orientador dos currículos. Em seu texto, em relação à Educação Infantil, em nenhum momento, fala sobre conhecimentos selecionados, porém, não difere das duas outras versões, em que é possível se perceber, por meio de diferentes pontos no texto, com ênfase nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, quais são os conhecimentos propositivos a serem ensinados, inclusive os que ganham maior destaque no texto.

Comparando as três versões da BNCC para a Educação Infantil, em relação aos conhecimentos valorizados para essa etapa da educação, percebemos diversas situações com base nas subcategorias definidas, em relação à primeira subcategoria “**Diferença culturais, valorização dos conhecimentos e respeito a diversidade**”. Em conformidade com os quadros 14; 15 e 16, as três versões da BNCC destacam o processo de interação que as crianças precisam aprender, considerando que, nesse processo, as crianças se constituem no mundo, na sociedade em que vivem. Além do mais, se constituem como sujeitos de direitos, constroem suas identidades e percebem o outro, também, como cidadão de direitos e que tem modos de vida, características físicas, entre outras situações, que podem ser diferentes dos seus pares. Porém devem ser respeitados em suas diferenças. Destacamos, entretanto, uma parte do texto referente à segunda versão da BNCC: “[...] levando-a a não assumir preconceitos, garantindo o diálogo, a valorização de sua identidade e o reconhecimento e o respeito às diferenças que nos

constituem como seres humanos. ” (BRASIL, 2016, p. 67). Esse trecho foi suprimido e não aparece na versão oficial da BNCC, evidentemente, a versão que foi aprovada, também, fala sobre respeitar o outro, todavia, no mundo em que vivemos onde a intolerância é tão presente, julgamos necessário que deixe sempre em evidência princípios como a tolerância, o respeito, a empatia. A Educação Infantil é uma fase primordial para o aprender a combater qualquer forma de intolerância, especialmente porque as crianças não nascem, em si, com preconceitos. Estes são construídos socialmente, muitas vezes dentro da própria escola.

Em relação aos objetivos de aprendizagem, conforme o quadro 14, na primeira versão da BNCC, expõem-se as questões apontadas por essa subcategoria em sete objetivos de aprendizagem; quatro desses objetivos são exclusivos do campo de experiência **O eu, o outro e o nós**. Na segunda versão, conforme quadro 15, oito objetivos de aprendizagem e desenvolvimento fazem menção a questões dos conhecimentos selecionados nessa subcategoria. Destes apenas um não faz parte do campo de experiência **O eu o outro e o nós**. Porém, a partir dessa segunda versão, acontece a organização por grupos etários. No quadro 16, apresentamos dados da versão final da BNCC. Por meio dele, percebemos que onze objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destacam conhecimentos relacionados a essa primeira subcategoria, e estes se concentram no campo de experiência **O eu, o outro e o nós**.

Em relação à segunda subcategoria **Práticas de línguas, linguagem e aquisição da língua materna**, os três documentos enfatizam a necessidade de se comunicar e as diferentes possibilidades de efetivar esse processo na Educação Infantil. A primeira versão da BNCC traz, em seu texto, um trecho específico relativo à linguagem — conforme quadros 14, 15 e 16 — o único documento que traz esse destaque e pontua que as diferentes linguagens são transversais a todos os campos de experiências. Entretanto, todos os três documentos da BNCC pontuam o uso das diferentes linguagens, deixando transparecer que esse processo está para além da linguagem verbal (oral e escrita) e que é importante no processo de afirmação do sujeito enquanto cidadão de direitos.

As linguagens, de grande complexidade e constituidoras de subjetividade humana, são instrumentos de expressão, de representação, de interação, de comunicação, de pensamento, de apreciação estética, de construção de conhecimentos, além de se configurarem também como um campo de conhecimentos. (BRASIL, 2015, p. 21). Na Educação Infantil, são importantes as experiências da criança com a cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens, que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2016, p. 73) [...]e nas implicações com *as múltiplas linguagens* que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2017, p. 40).

Os trechos acima ilustram como os conhecimentos relacionados à linguagem recebem destaque em todas as versões da BNCC da Educação Infantil, especialmente porque, nessa etapa da educação, as crianças estão em processo de construção da linguagem e muitas vezes têm os primeiros contatos com as diferentes linguagens. Considerando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, na primeira versão da BNCC, dez objetivos de aprendizagem tratam de conhecimentos relacionados aos conhecimentos elencados na segunda subcategoria. Destes, seis fazem parte do campo **Escuta, fala, pensamento e imaginação**. Na segunda versão da BNCC, nove objetivos de aprendizagem e desenvolvimento envolvem os conhecimentos condizentes com essa subcategoria, três pertencem ao campo de experiência **Escuta, fala, pensamento e imaginação**, e seis compõem os objetivos que pertencem ao campo de experiência **Traços, sons, cores e formas**. Por último, a versão final da BNCC apresenta um número, que em comparação com as outras duas versões, é elevado de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, pois vinte e sete objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se relacionam com a subcategoria “**Práticas de línguas, linguagem e aquisição da língua materna**”. Destes, vinte e quatro compõem o campo de experiência, **Escuta, fala, pensamento e imaginação**. Ressaltamos a tentativa de mudar esse campo de experiência para **Oralidade e escrita**, a versão enviada pelo MEC ao conselho fez essa alteração, mesmo tendo voltado para a nomenclatura anterior, as inúmeras mudanças permaneceram no texto da última versão da BNCC.

A terceira subcategoria, por nós definida, trata dos “**Conhecimentos matemáticos**”. Na primeira versão da BNCC, anuncia-se que esses conhecimentos se inter-relacionam em todos os campos de experiência.

MATEMÁTICA – O conhecimento matemático se anuncia em todos os campos de experiências da Educação Infantil como integrante do movimento, do olhar sobre o mundo, do ritmo sonoro, do desenho, da pintura, da métrica da poesia, nos compassos da dança e das canções, além de orientar as explorações, as construções, as brincadeiras com o corpo no espaço, as medidas, as contagens propriamente ditas, fazendo parte de narrativas e de outros gêneros textuais. (BRASIL, 2015, p. 21).

Na segunda versão da BNCC, não evidenciou-se nenhum texto sobre esses conhecimentos, além dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Na terceira versão, destacou-se que:

[...], as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.). (BRASIL, 2017, p. 41).

A respeito dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, constata-se que, na primeira versão da BNCC, em dois objetivos de aprendizagem, pontuam-se os conhecimentos

matemáticos, e esses objetivos fazem parte do campo de experiência **Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações**. A segunda versão da BNCC apresenta cinco objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Destes apenas um faz parte do campo de experiência **Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações**, e os demais pertencem ao campo de experiência **Traços, sons, cores e formas**. A última versão da BNCC apresenta dez objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, pertencentes ao campo de experiência **Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações**.

Por fim, a última subcategoria trata da **Cultura corporal**, as três versões da BNCC indicam a importância do corpo para a construção da criança, pois, por meio dele, elas vivenciam diferentes experiências, sensações, emoções e outros sentimentos. Por meio do corpo, as crianças:

[...] expressam-se, percebem, interagem, emocionam-se, reconhecem sensações, brincam, habitam espaços e neles se localizam, construindo conhecimento de si e do mundo. (BRASIL, 2015, p. 23).

[...] exploram o mundo, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural. (BRASIL, 2016, p. 69)

[...] desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. (BRASIL, 2017, p. 39).

Nesses excertos é possível perceber a valorização que os documentos da BNCC destacam em relação ao uso do corpo para a construção da criança, inclusive, a construção de conhecimentos. Por essa razão, é importante aprender situações que envolvem a corporeidade como conhecimento e como canal de construção dos conhecimentos.

Quanto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que envolvem os conhecimentos dessa subcategoria, conforme quadros 14, 15 e 16, em relação à primeira versão da BNCC, seis objetivos de aprendizagem fazem referência a essa subcategoria. Esses objetivos são distribuídos em um único campo de experiência **Corpo, gestos e movimentos**. Na segunda versão da BNCC, onze objetivos de aprendizagem e desenvolvimento versam sobre conhecimentos relacionados a essa subcategoria, destes, nove, também, fazem parte do campo de experiência **Corpo, gestos e movimentos**. Na terceira e última versão da BNCC, dez objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentam conhecimentos relacionados a essa subcategoria da **Cultura corporal**. Oito desses objetivos, também, compõem o campo de experiência **Corpo, gestos e movimentos**.

No processo de construção da BNCC, percebemos um movimento em relação à seleção dos conhecimentos, pois ocorreram mudanças na forma de seleção desses conhecimentos, a

exemplo, na primeira versão, dos campos de experiências e, conseqüentemente, dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento considerarem a criança da Educação Infantil de maneira geral. Já a segunda e terceira versão da BNCC organizam esses campos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por grupos etários. Para Pasqualini e Martins (2020), o texto oficial da Base não indica qual o fundamento científico para periodização etária que se adotou. Destacamos que o texto da segunda versão da Base, em que surgiram esses agrupamentos, também não apresentam argumento científico que fundamente a divisão por grupo, tampouco a razão dessa periodização. Os dois textos apresentam, somente, uma justificativa, conforme a justificativa da segunda versão enfatiza:

A proposição de um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças da Educação Infantil é algo novo, uma vez que, no Brasil, nunca houve uma base nacional para creches e pré-escolas. Em razão das especificidades e diferenças desses sujeitos, a redação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a EI na BNCC apresenta singularidades.

A primeira relaciona-se ao fato de as crianças, ao longo da Educação Infantil, serem muito dinâmicas, obedecendo a ritmos muito diversos, sendo impossível prever que um determinado objetivo seja alcançado pela maioria das crianças em um mesmo momento.

Por esse motivo, na BNCC organizam-se os objetivos de aprendizagem, considerando-se três subgrupos etários: bebês (0-1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 2 meses). (BRASIL, 2016, p. 66).

Nessa mesma direção a última versão da BNCC apresenta sua justificativa:

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 2017, p. 44).

Os dois textos das versões segunda e terceira alertam que esses grupos não devem ser considerados de forma rígida, com base nas especificidades e ritmos de aprendizagem de cada um.

Mesmo considerando que os campos de experiência se inter-relacionam, inferimos que há, nas três versões da BNCC, conhecimentos que ganham maior destaque nos documentos e outros que não foram tão valorizados na BNCC, bem como, dependendo da intencionalidade dos organizadores da Base, há versões que valorizam uns conhecimentos em detrimento dos outros.

Ao analisarmos os quadros 14; 15 e 16, percebemos essa situação na segunda subcategoria, denominada como **Práticas de línguas, linguagem e aquisição da língua materna**, pois, enquanto, na primeira e segunda versão, apresentam-se, respectivamente, dez e nove objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; na versão final, há, exatamente, vinte e

sete objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Inferimos, inclusive, que os conhecimentos relacionados a essa subcategoria são os mais valorizados dentro da BNCC oficial. Essa situação se dá, principalmente, pelo desejo de antecipar o processo de alfabetização na Educação Infantil, pois

Ao compreendermos o termo alfabetização como apropriação do sistema de escrita alfabética, observamos que a BNCC já registra rudimentos relacionados à alfabetização desde a seção que trata da etapa da Educação Infantil, especialmente no campo denominado ‘escuta, fala, pensamento e imaginação’, em que é possível observar que 24 dos 27 objetivos de aprendizagens disponíveis na tabela de organização do eixo, dizem respeito a questões relacionadas à escrita e à leitura. Cabe ressaltar que essa etapa da BNCC engloba crianças da faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses e que estes objetivos voltados à escrita e à leitura se fazem presentes desde a primeira divisão da tabela, que contempla bebês de 0 a 1 ano e 6 meses. (CASSIO E CATELLI JÚNIOR, 2018, p. 113).

Considerando a própria concepção de infância que se inferiu dos três documentos da BNCC, essa ênfase ao processo de alfabetização segue na contramão, pois centrar a Educação Infantil, em uma perspectiva escolarizante, compromete a educação integral da criança e a valorização das múltiplas linguagens que devem ser trabalhadas em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Conforme quadros 14; 15 e 16, há vários conhecimentos selecionados para a Educação Infantil, mesmo que os documentos não explicitem essa seleção, no processo minucioso de leitura, inferimos que os conhecimentos ensinados nessa etapa de educação estão presentes em todos os documentos. Porém, considerando o contexto conflituoso em que a Base se constituiu, o último documento, que de certa forma foi imposto à sociedade, destacou questões escolarizante e proposições, ainda que de maneira sutil para à alfabetização.

Para Pasqualini e Martins (2020), é possível, em cada campo de experiência, visualizar os conteúdos nucleares das experiências infantis. Com base na exposição das autoras, ilustram-se alguns desses conteúdos, considerados, justamente, os conhecimentos selecionados para a Educação Infantil:

Campo de experiência. **O eu, o outro e o nós** – autonomia; senso de reciprocidade; regras de convívio social; diferentes grupos sociais e culturais etc.;

Campo de experiência. **Corpo, gestos e movimentos** – Jogos e brincadeiras; possibilidade expressiva do corpo; danças típicas; coreografias etc.;

Campo de experiência. **Escuta, fala, pensamento e imaginação** – modalidade oral (forma sociais de comunicação etc.); modalidade escrita (instrumentos e suportes da escrita etc.);

Campo de experiência. **Traços, sons, cores e formas** – repertório musical; brincadeiras cantadas; atividades produtivas (desenho, colagem etc.);

Campo de experiência. **Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações** – espaço geométrico e geográfico; quantificação; relações e transformações (regularidades e irregularidades nos fenômenos físicos/naturais e socioculturais etc).

Esses apontamentos feitos por Pasqualini e Martins (2020) ilustram que a BNCC, para a Educação Infantil, embora seja um documento orientador do currículo, apresenta, em sua essência, uma seleção de conhecimentos a serem ensinados na Educação Infantil para que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam garantidos, sendo esses conhecimentos alguns inerentes e pertinentes à Educação Infantil e outros tendenciosos à antecipação do processo escolarizante dessa etapa de Educação.

Diante disso, concluímos que, em relação aos conhecimentos selecionados para a Educação Infantil, há muitos conhecimentos pertinentes a essa etapa de educação e que até deveriam ser mais explorados, entretanto, sobressaíram-se os conhecimentos que se inter-relacionam com o processo de alfabetização. Essa situação necessita de ações nos espaços da Educação Infantil, em que se atem para não tornar esses espaços em um local voltado a antecipar questões específicas de outras etapas da educação, principalmente as de alfabetização.

Em suma, o que percebemos é que nas três versões da BNCC existem indicações do que deve ser ensinado na Educação Infantil que envolvem diversos conhecimentos a serem explorados nessa etapa da educação, através das diferentes experiências possíveis de serem organizadas, porém, a terceira versão da BNCC não proporcionou um equilíbrio na distribuição desses conhecimentos a serem explorados e explicitou a valorização de alguns conhecimentos em detrimentos de outros.

6 CONCLUSÃO

No decorrer do processo de tessitura dessa dissertação, percebemos que desenhou-se em um cenário desafiador. Nesse sentido, não foi fácil a efetivação do mestrado, especialmente considerando-se o contexto da pandemia da covid-19. Porém, diante da relevância dessa pesquisa em seus diferentes aspectos: social acadêmico e pessoal, não houve outra alternativa a não ser a impulsão de se continuar a busca de resposta para o problema da pesquisa que guiou esse estudo, o qual teve como questão central da investigação: quais são as principais mudanças e permanências possíveis de serem identificadas no currículo prescrito para a Educação Infantil, contidas nas três versões da BNCC elaboradas pelo governo brasileiro?

Investigar as três versões da BNCC para a Educação Infantil, considerando os estudos preliminares que indicaram que ela desenvolveu-se em um cenário conflituoso de ferrenhas disputas ideológicas, políticas e econômicas, permitiu compreender que houve mudanças e permanências no documento. Essas mudanças se configuraram em retiradas do texto, em acréscimo do texto e em inserção de diferentes situações no texto. Por essa razão, houve necessidade de redação de três versões da BNCC; talvez quatro versões, se considerarmos a redação da terceira versão, apresentada ao CNE, porém não vigorou, tampouco foi apresentada à sociedade brasileira.

A questão central da investigação ocasionou três questionamentos que direcionaram esse estudo, primeiramente, indagamos sobre quais as mudanças ou/e permanências na concepção de infância orientaram a proposta de currículo para a Educação Infantil nas três versões da BNCC elaboradas pelo governo brasileiro. Em seguida, questionamos que organização curricular foi proposta em cada uma das três versões da BNCC para a Educação Infantil e por fim, indagamos sobre quais conhecimentos foram valorizados nas três versões da BNCC para a Educação Infantil. Esses questionamentos foram determinantes a esta dissertação, em virtude de suas pertinências e por originarem, as três categorias de análise: **Concepção de infância; organização curricular e conhecimentos valorizados.**

Os dados revelaram que as três versões da BNCCEI não explicitaram a concepção de infância que sustentaria o currículo nacional para a Educação Infantil. Entretanto, inspirados nas DCNEI, os três documentos apresentaram uma definição para criança, evidenciando que a criança é um sujeito histórico e de direitos que consegue ser protagonista de sua história. Inferimos, que mesmo diante dos diversos conflitos e embates que transitaram todo o percurso de construção da BNCC, não ocorreu rejeição a essa proposição. Por conseguinte, a concepção de infância que percorreu os três documentos e permaneceu na versão oficial do documento é

a que considera a criança como um ser ativo, que dialoga, que interage, que se constrói no meio sociocultural e nas inter-relações que estabelecem com seus pares, com adultos, com a cultura, por meio das diversas experiências que lhes são proporcionadas, ou seja, é um sujeito ativo, com direitos e que constrói sua própria história nas relações que estabelecem com o outro e com o meio em que aprende e se desenvolve.

A análise da segunda categoria deu resposta ao segundo questionamento sobre a organização curricular proposta em cada uma das versões da BNCC. A proposição de organização curricular, apresentada na versão preliminar da BNCC, que se configurou como primeira versão, permaneceu, também, nos três documentos da BNCC, e atualmente vigora nos sistemas educacionais brasileiros que são a organização curricular por campos de experiências. Desde a primeira versão, definiram-se cinco campos de experiência para nortear os currículos da Educação Infantil. Atualmente, denominam-se a saber: o eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No movimento de construção, ocorreram pequenas mudanças na nomenclatura desses campos. Porém, somente uma mudança tornou-se mais evidente, mas não permaneceu, a proposição do MEC em substituir o campo Escuta, fala, pensamento e imaginação, pelo campo de experiência Oralidade e escrita.

O processo de análise dos dados fez com que percebêssemos que esses campos, embora sejam o cerne da organização curricular, não se sustentam sozinhos; necessitam de outros fatores pertinentes e determinantes para a forma como o currículo para a Educação Infantil será concebido. Dessa forma, na primeira versão da BNCC, apresentaram-se doze direitos à educação. Esses direitos não são exclusivos da Educação Infantil, perpassaram a Educação Básica. A segunda versão permaneceu com a ideia de direitos, porém seguiu outra estrutura, organizando-os com base nos princípios éticos, políticos e estéticos. A última versão da BNCC rompeu essa perspectiva de direitos e apresentou dez competências gerais para direcionar a Educação Básica, embora o parágrafo único do artigo 3º da resolução 02/2017 que regulamenta a BNCC mencione que a expressão competência equivale a expressão direitos, consideramos que competência vai muito além de uma simples terminologia e emite uma concepção de conceber o sujeito frente ao processo educativo.

Concluimos que os eixos norteadores do currículo para a educação Infantil, propostos pelas DCNEI, se sustentaram nos documentos relativos às interações e brincadeiras. Além disso, há os cinco direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos a todas as crianças,

ou seja, toda criança tem direito a aprender a conviver, a brincar, a participar, a explorar, a expressar e conhecer-se. Esses direitos se mantiveram em todos os documentos.

Associados aos campos de experiências, há os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que são pontos-chaves para a organização curricular. Nesses objetivos ocorreram diversas alterações até se chegar à forma como se encontra atualmente na versão final da BNCC. Inclusive, houve um aumento no número de objetivos significativo, pois, na primeira versão, havia 30 (trinta) objetivos, na segunda versão 73 (setenta e três) e na última 109 (cento e nove) objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Um dos fatores contribuintes para esse aumento foi a divisão das crianças por grupos etários.

Diante disso, de uma forma sucinta, apresentamos o segundo achado da pesquisa, o currículo para a Educação Infantil passou a ser organizado por campos de experiências e se configurou em uma novidade a essa etapa da Educação, considerando que, pela primeira vez, determinou-se uma forma de organização curricular para a Educação Infantil, pois, anteriormente, muitas escolas se organizaram com base no referencial para a Educação Infantil, considerando os eixos de trabalho com o foco no desenvolvimento da linguagem das crianças. Além disso, a organização curricular para a Educação Infantil considera três grupos etários na educação infantil para selecionar os conhecimentos e o nível de aprofundamento que esses conhecimentos podem ter.

Por fim, apresentamos achados referentes à última indagação da pesquisa que culminou na categoria de análise, conhecimentos valorizados. Organizamos os conhecimentos encontrados com base nas subcategorias de análise: Diferença culturais, valorização dos conhecimentos e respeito a diversidade; Práticas de línguas, linguagem e aquisição da língua materna; Conhecimentos matemáticos; Cultura corporal. Na primeira e segunda versão da BNCC, houve um equilíbrio em relação aos conhecimentos selecionados para a etapa da Educação Infantil, contudo, na última versão que está em vigor, os conhecimentos selecionados, com base na categoria que trata da língua e linguagem, ganharam destaque. Por isso, consideramos que os conhecimentos valorizados na BNCC, para a Educação Infantil, que se direcionam ao currículo são aqueles interligados com o processo de alfabetização e antecipação do processo de escolarização, deixando, no segundo plano, os outros conhecimentos relativos à valorização humana, visando ao desenvolvimento da criança em sua inteireza. Evidenciamos, também, a disparidade em relação à seleção de conhecimentos, considerando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, pois tem conhecimentos com mais destaques do que outros. Evidentemente, elencamos outros conhecimentos necessário ao desenvolvimento infantil,

porém, em resposta ao questionamento proposto neste trabalho, destacamos que os conhecimentos valorizados na última versão da BNCC — o documento oficial que rege o currículo nacional — valorizam aqueles conhecimentos que se correlacionam com o processo de alfabetização destacando, inclusive, a aquisição da cultura escrita.

No percurso de análise dos dados coletados, percebemos um movimento constante que incidiu em várias mudanças nos documentos, mas ocorreram as permanências possíveis de serem identificadas, a partir de um debruçar no estudo dos dados. Considerando que a equipe que sistematizou a BNCC para a Educação Infantil também fez parte da construção das DCNEI, observamos que transpuseram a concepção de criança das DCNEI para a BNCC. Por princípio, deveriam ter anunciado também a concepção de infância, considerando que são dois conceitos distintos que se complementam e, sendo o currículo nacional um poderoso instrumento de construção de identidades individuais e sociais, deveria explicitar-se a concepção de infância, para que se compreendam as prescrições contidas nos documentos, uma vez que é esse documento que serve de referência e orientação para os currículos, influenciando diretamente, a educação das crianças inseridas na Educação Infantil. Ainda assim, a análise dos documentos permitiu inferirmos a concepção de infância a respeito dos documentos prescritos, sendo possível confirmar que houve a permanência dessa concepção nos três documentos.

Em relação à organização curricular, percebemos a permanência da decisão de se organizar o currículo por campo de experiências. Porém, para chegar a organização atualmente, relativa à versão final dos campos de experiências com seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ocorreram várias mudanças possíveis de perceber no processo de análise, principalmente em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em que houve um acréscimo de objetivos e supressão de outros. Os objetivos de aprendizagem, referentes à primeira versão da BNCC, foram insuficientes para atender as proposições de conhecimentos, porém a terceira versão provocou um desequilíbrio entre a distribuição dos objetivos por campos de experiência. Dessa forma, consideramos que a segunda versão foi a mais completa e atendeu a necessidade dos elementos para a organização do currículo nas instituições de Educação Infantil.

Quanto aos conhecimentos selecionados, a análise proporcionou a visibilidade para compreender que ocorreram muitas mudanças nesse processo. Evidenciamos que há conhecimentos valorizados nesse processo, o que faz com que alguns conhecimentos se sobreponham aos outros, com destaque para os conhecimentos que tratam da aquisição da língua escrita. Evidentemente, valoraram-se outros conhecimentos a respeito da prescrição dos

três documentos, porém, como foi estruturado, o documento deu visibilidade a essa situação que sutilmente, tende a inserir o processo de alfabetização na Educação Infantil. Sobressaímos que essa situação não ocorreu de forma neutra; foi um ato intencional, pois nos próprios pareceres dos especialistas encontram-se explícito o desejo de dar destaque para a expectativa de aprendizagem da leitura e escrita na Educação Infantil.

Assim, concluímos que o objetivo deste trabalho foi alcançado, contudo, outras situações referentes ao tema merecem ser aprofundadas. A possibilidade de novos estudos existe, pois o assunto foi explorado, mas não esgotado. Ressaltamos o fato de haver poucas pesquisas relacionadas à BNCC para a Educação Infantil, além da necessidade de se fazer uma análise crítica desse documento oficial e, de se ter estudos aprofundados sobre essa etapa da educação básica que fortaleçam o debate e engajamento nas questões curriculares para a Educação Infantil. Almejamos que novos estudos possam ser desenvolvidos e que contribuam com o campo científico.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (orgs.). **Educação Infantil: A luta pela Infância**. Campinas-SP: Papirus Editora, 2018.
- ABRAMOWICZ, Anete. **Introdução – Panorama atual da Educação Infantil**: Suas temáticas e políticas. In: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (orgs.). **Educação Infantil: A luta pela Infância**. Campinas-SP: Papirus Editora, 2018. p. 13-51.
- AGOSTINI, C. C. As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão. Dissertação. (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU) UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. ERECHIM-SC. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5122432. Acesso em: 03/10/2020.
- ALMEIDA, V. DA S. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**: o que diz sobre modos de ser criança na educação infantil? Dissertação (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. Canoas-RS. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7678159. Acesso em: 28/09/2020.
- ALVAREZ, Gilberto. **Capítulos do desmonte do ensino**. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (orgs.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.
- ALVES, Kelly L.; RIBEIRO, Silvanne. **Reflexões sobre concepções de crianças e infâncias, e a escola de educação infantil como reduto e resistência das infâncias**. In: Revista Humanidades e Inovação v.8, n.32, .. p.130-144, abril de 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5014#:~:text=O%20artigo%20objetivou%20refletir%20acerca,e%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20at%C3%A9%20o>. Acesso em: 05/06/2022
- ANDRÉ, M. E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3 ed. Brasília: Liber Livro editora. 2008.
- ANTUNES, C. Educação Infantil: prioridade imprescindível. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 2.^a reimpressão, 2017.
- AQUINO, L. M. L de; MENEZES, F.M. de. **Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira**. Debates em Educação. Maceió, Vol. 8, n.16, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2409>. Acesso: 14/05/2020.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. -2. ed.- [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: LCT, 2019. 196 p.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARBOSA, M. C. S. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. In: BRASIL. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**: Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 12/02/2021.

BARBOSA, I. G. *et al.* **A BNCC E A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA CRÍTICA**. Fórum Nacional Popular de Educação. Conferência Nacional Popular de Educação-CONAPE, Brasília-DF, 2018. Disponível em: https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-01/IVONE_GARCIA_BARBOSA.pdf. Acesso: 06/05/2020.

BARBOSA, I.G. **A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidências**. Revista Com Censo #13. V. 5, n. 2, p. 9-13, mai.2018. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/452>. Acesso: 05/05/2020.

BARBOSA, I.G.; SILVEIRA, T.A.T.M.; SOARES, M.A. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso: 05/05/2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Presses Universitaires de France, 1977. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro Capa de Alceu Saldanha Coutinho, edições 70, Lisboa. Livraria Martins Fontes, São Paulo, 1979.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto editora. 1994.

BONINI, A.; DRUCK, I. de F.; BARRA, E. S. de O. (Orgs.). **Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica: subsídios ao currículo nacional**. GT-DiAD. Curitiba, 02 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/professores-publicam-material-que-oferece-alternativas-a-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 25/09/2021.

BRANCO, Emerson Pereira. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. Dissertação (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO). Universidade Estadual do Paraná. Paranavaí-PR. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5918643. Acesso em: 27/09/2020.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* **A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba/PR: Appris, 2018.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* **BNCC: a quem interessa o Ensino de competências e habilidades? In: Revista Debates em Educação**: Maceió, v. 11, n. 25, p. 155-157, Set./Dez.

2019. Disponível em:

<https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/7505/pdf>. Acesso em 06/06/2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil (ECA)**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em 14/09/2021.

_____. **Lei n. 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sancionada em 20 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União, em 23 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002626.pdf>. Acesso em: 19/09/2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 1º versão. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 28 de dez. 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2º versão. Abril de 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pdf>. Acesso em: 08 de Agos. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 18 de set 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica**. Resolução 4 de 13 de julho de 2010. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Diário Oficial da União nº 244, 21.12.2017, Seção 1, p.146. 2017b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 28/08/2022.

CAMPOS, M. M. **Balanco analítico da educação infantil: direitos em risco e consensos possíveis**. Trabalho Encomendado GT07 - Educação de Crianças de 0 a 06 anos. 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoemcom_38anped_2017_gt07_textomariamaltacampos.pdf. Acesso: 23/09/2020.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **BNC e educação infantil: Quais as possibilidades?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n.17, p. 353-366, jul/dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 05 mai.2020.

CAMPOS, R. K. do N.; RAMOS, T. K. G. **A concepção de infância em Rousseau.**In: Revista Tempos e espaços em educação. 2018. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 01, Edição Especial, p. 239-250, dezembro, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9654>. Acesso em 05/06/2022

CARVALHO, J. M. e LOURENÇO, S. G. **O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar.** Pro-Posições. Campinas, V. 29, N. 2 (87) | maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656345>. Acesso: 01/11/2020.

CÁSSIO, Fernando. **Existe vida fora da BNCC?** In:CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (orgs.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC.** São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CASTRO, M. G. B. de. **Noção de criança e Infância: Diálogos, reflexões, interlocuções.** Anais do seminário do 16º Cole. UFF. Rio de Janeiro/RJ, 2010. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf. Acesso em: 03/07/2022.

CENTENARO, J. B. **Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis: uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC.** Dissertação. (PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO). Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo-RS. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=7662484. Acesso em: 07/10/2020.

CELLARD, André. **A análise documental.** In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 295-316.

CORRÊA, Bianca Cristia. **A Educação Infantil.** In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs). **Organização do Ensino no Brasil: Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** 2 ed. São Paulo: Xamã, 2007.

CORRÊA, Bianca. **A Educação infantil sob a lógica do empreendedorismo e dos “negócios de impacto social”.** Educação em Revista: Belo Horizonte. v.36 e 231100. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Wk4vnYrWqn9WZNY9qwgxMLH/?lang=pt>. Acesso: 01/11/2020.

COUTINHO, A.S; MORO, C. **Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação.** Revista Zero a seis. Revista eletrônica editada pelo núcleo de estudo e pesquisa de educação na pequena infância. v. 19, n. 36 p. 349-360| jul-dez 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p349>. cesso: 14/10/2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10/02/2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZENARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

D'AVILA, J. B. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. GUARAPUAVA/PR. 2018. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7315703. Acesso em: 07/10/2020.

DESLAURIERS, Jean-Pierre e KÉRISIT, Michéle. **O delineamento de pesquisa qualitativa**. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. P. 127-153.

FARIA, V. L.B de; SALLES, F. R. T. de. **Currículo na Educação Infantil: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Scipione, 2012. Coleção Percursos.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites**. Revista Contrapontos I Eletrônica I Vol. 19 I N° 1 I Itajaí I JAN-DEZ 2019. Disponível em:
www.univali.br/periodicos. Acesso em: 05/11/2020.

FONSECA, D. J. R. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO). Universidade Federal de Goiás. Jataí- GO. 2018. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6530341. Acesso em: 07/10/2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisie. **Análise de Conteúdo**. 5 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2018.

FREITAS, F.M; SILVA, J.A e LEITE, M.C.L. **Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC**. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez. 2018. Disponível em:
<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/freitas-silva-leite.pdf>. Acesso em: 02/11/2020.

GABRIEL, Carmem Tereza; MORAES, Luciene M.S. (orgs.). **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagem metodológicas**. Petrópolis- RJ: FAPERJ, 2014.

GAIO, Roberta; CARVALHO, Roberto Brito de; SIMÕES, Regina. **O caminho da produção de conhecimento**. In: GAIO, Roberta (Org.). **Metodologia de Pesquisa e Produção de Conhecimento**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008. P. 145-171.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497684&forceview=1>. Acesso em: 06/08/2021.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atílio Bruneta. Petrópolis: Vozes, 2018

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução Henrique Carvalho Calado. Campinas-SP: Unicamp, 2019.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5116987. Acesso em 07/10/2020.

HERMIDA, Jorge Fernando; CONDE, Soraya Franzoni. Criança, infância e educação na perspectiva da classe trabalhadora. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília ImbiribaSousa; ORSO, Paulino José (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**, 1ª Ed. Eletrônica. Uberlândia / Minas Gerais. Navegando Publicações. 2021, pp. 155-178.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa**. Revista de investigaciones UNAD. Vol.14. N. 2. Julho-Dezembro de 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>. Acesso em 25/04/2020.

LAZARETTI, L. M.; ARRAIS, L. F. L. **O que cabe no currículo da Educação Infantil? Um convite à reflexão**. Educ. Anal., Londrina, Vol.3 N. 2, p. 27 – 43, Julho-Dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/download/33682/25300>. Acesso em 28/04/2021.

LINS, S.L.B. *et al.* A compreensão da infância como construção sócio-histórica. Revista CES Psicología, 7(2), p. 126-137. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802014000200010 Acesso em 01/04/2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. [Reimpr.] Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MACEDO, Elizabeth. **BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3 p.1530 – 1555 out./dez. 2014. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em 30/09/2020.

MALAGUZZI, L. **Histórias, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Tradução de Dayse Batista. Revisão técnica Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. de S. D. de; ORSO, P. J. **A pedagogia Kistórica-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea).

MANEGHETTI, R. G. K. **Ciências e Educação**. In: GAIO, Roberta (Org.). **Metodologia de Pesquisa e Produção de Conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. S (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

NEIRA, M.G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. de. **A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes**. EccoS Revista Científica, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/715/71550055003.pdf>. Acesso: 02/11/2020.

NEITZEL, Odair e SCHWENGBER, Ivan Luís. **Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC**. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 12, n. 2, p. 210-227, maio/ago. 2019. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/11488>. Acesso: 02/11/2020.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e (org.) **Fraturas na Base: Fragilidades estruturais da BNCC – a Base Nacional Curricular Comum - 1 ° edição**. Brasília (DF): IAB, 2018.

OLIVEIRA, P.F. DE. **Políticas curriculares para a educação infantil: o caso da BNCC 2015-2017**. Dissertação. (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO) UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Maringá-PR. 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7633201. Acesso em: 25/09/2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs). **Organização do Ensino no Brasil: Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível:

<http://portal.mec.gov.br/pet/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso: 22/08/2021.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Balço analítico da educação infantil: questões curriculares e direitos em risco.** Trabalho Encomendado GT07 - Educação de Crianças de 0 a 06 anos.38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt07_textoanaluciagoulartdefaria.pdf. Acesso: 23/09/2020.

OLIVEIRA, Z. R. de *et al.* **O trabalho do professor na educação infantil.** 3 ed. São Paulo: Biruta, 2019.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvnte? Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago. 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637766244010>. Acesso em: 09/08/2022.

PINAZZA, M.; SANTOS, M. W. dos. **Crianças, Educação Infantil e obrigatoriedade.** In: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (orgs.). **Educação Infantil: A luta pela Infância.** Campinas-SP: Papirus Editora, 2018. p. 109-124.

PIRES, Álvaro. **Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais.** In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. P. 43-94.

POPKEWITZ, T. S. **História do Currículo, Regulação Social e Poder.** In: SILVA, T. T.(org.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos.5 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.

PORTELINHA, A.M.S *et al.* **A Educação Infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular.** Revista Temas & Matizes. Cascavel, v. 11, n. 20, p. 30 – 43, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/16632>. Acesso: 23/04/2020.

POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROCHA, N. F. E. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E MICROPOLÍTICA: analisando os fios condutores.** Dissertação (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. João Pessoa-PB. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4979502. Acesso em: 28/09/2020.

ROCHA, N. F. E. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DOCÊNCIA: Discursos e significações.** Tese (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. João Pessoa-PB. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15220#:~:text=para%20este%20item%3A->

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15220,-Tipo%3A%C2%A0>. Acesso em 28/09/2020.

RODRIGUES, V. A. DA C. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. Dissertação (MESTRADO EM EDUCAÇÃO). PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO-PUC. São Paulo-SP. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5433038. Acesso em: 28/09/2020.

ROSA, L. O. DA. Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a educação infantil. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE) UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ- UNIVALI. Itajaí-SC. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7610294. Acesso em: 27/09/2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em 09/11/2020.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O que significa o currículo?**. In: SACRISTÁN, J. G.(Org). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 16-35.

SILVA, A. C. G.; LIMA, L. L. O. **A concepção de criança e infância a partir do século xx: a sedução neoliberal**. Educere XIII Congresso Nacional de Educação. IV Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação. Paraná: 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24378_12017.pdf. Acesso: 23/07/2020.

SILVA, V. S. DA. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. Dissertação (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas-RS. 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6770857. Acesso em: 28/09/2020.

SOUZA, M. C. B. R. de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências). Universidade Estadual Paulista. Marília. 2007. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/souza_mcbr_dr_mar.pdf . Acesso em: 12/03/2022.

SOUZA, A. M. R. DE. **BASE NACIONAL COMUM PARA QUÊ/QUEM? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial**. Tese (Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem). UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Niterói-RJ. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7781528. Acesso em: 28/09/2020.

SOUZA, D. L. DE. **Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de educação infantil**: entre contextos, disputas e esquecimentos. Dissertação (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Santa-Maria-RS. 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15904>. Acesso em: 03/10/2020.

SOUZA, Maria Betânia Dantas de. **Contribuições da BNCC para a Educação Infantil**: perspectivas de ensino-aprendizagem na pré-escola. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 10, Vol. 06, pp. 108-120. Outubro de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/contribuicoes-da-bncc>. Acesso: 01/11/2020.

TRICHES, E. DE F. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. Dissertação (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Dourados-MS. 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD-2_d57ce1c6d50fa4eb718a702dd0512d41. Acesso em: 07/10/2020.

VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16 ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WIKIPEDIA. Disponível: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19. Acesso em 31/10/2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. – 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.