

**Ivone Barbosa**



Universidade Federal de Goiás  
[ivonegbarbosa.ufg@gmail.com](mailto:ivonegbarbosa.ufg@gmail.com)

**Telma Silveira**



Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Goiás  
[teles.telma@gmail.com](mailto:teles.telma@gmail.com)

**Marcos Soares**



Universidade Federal de Goiás  
[marcossoares@ufg.br](mailto:marcossoares@ufg.br)

# EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: O ENTUSIASMO DA CULTURA E A ALEGRIA DA CRIANÇA NA SUPERAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO HOMOGENEIZADORA

## RESUMO

Este texto parte do debate sobre a obrigatoriedade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, cotejando aspectos sociopolíticos e culturais presentes no cenário brasileiro. Buscou-se construir uma versão curricular em uma perspectiva dialética de educação infantil, inspirada em conceitos e produções marxistas. A questão é: no modelo proposto pela BNCC, haverá espaço para o entusiasmo da cultura e da alegria da criança na Educação Infantil? A metodologia investigativa abrange leitura analítica de documentos, livros e artigos sobre a operacionalização dos diferentes aspectos da BNCC durante o período pandêmico. Aprofunda-se a reflexão sobre os processos contraditórios e as consequências geradas pela “implementação” da BNCC no trabalho docente e na formação cultural de crianças de até seis anos.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. BNCC. Cultura e Alegria.

## EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CURRICULUM: THE ENTHUSIASM OF CULTURE AND THE JOY OF CHILD IN OVERCOMING A HOMOGENIZING EDUCATION

## ABSTRACT

This text starts from the debate on the obligation of the Common National Curricular Base (BNCC) in Brazil, comparing sociopolitical and cultural aspects present in the Brazilian scenario. It sought to build a curricular version, in a dialectical perspective of early childhood education, inspired by Marxist concepts and productions. The question is: in the model proposed by BNCC, will there be space for the enthusiasm of culture and the joy of children in early childhood education? The investigative methodology includes analytical reading of documents, books and articles on the operationalization of different aspects of the BNCC during the pandemic period. It deepens the reflection on the contradictory processes and the consequences generated by the “implementation” of the BNCC in the teaching work and in the cultural formation of children up to six years old.

**Keywords:** Early childhood education. BNCC. Culture and joy.

**Submetido em:** 25/07/2021

**Aceito em:** 06/10/2021

**Publicado em:** 22/12/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p74-93>



## 1 INTRODUÇÃO: REFLEXÕES PRELIMINARES

A educação da criança, do nascimento até seis anos de idade, passou a ser reconhecida pela Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BRASIL, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) – dentre outros documentos legais – como direito da criança e de suas famílias. Na LDB (BRASIL, 1996), foi utilizado o termo “Educação Infantil”, reconhecida desde então como a primeira etapa da Educação Básica, responsável pelo atendimento de crianças em creches (zero a três anos, 11 meses e 29 dias) e pré-escolas (quatro a cinco anos, 11 meses e 29 dias), que se caracterizam, conforme determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), como espaços educativos, não domésticos.

Portanto, constituiu-se na legislação outro paradigma sobre a educação da criança de zero até seis anos de idade, diferentemente de contextos históricos anteriores. O entendimento sobre a finalidade da Educação Infantil delineada naquelas instituições seria a de elas devem promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em uma ação indissociável entre o cuidar e o educar, complementando a ação da família e da comunidade. À criança deve ser resguardado o direito a uma educação de qualidade, com professores habilitados para o exercício da função, com estrutura física e material. Nesse movimento, a infância passou a ser ponto de pauta nas políticas educacionais e sociais, inserindo-se o debate dos direitos da criança em um conjunto de documentos produzidos, os quais nem sempre resguardaram a especificidade da educação infantil e dos preceitos defendidos por movimentos sociais brasileiros como referência principal na sua elaboração. Este foi o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja trajetória se distanciou do projeto original e ideário a partir do qual havia sido proposta e/ou discutida.

No ano de 2015 foi posta em pauta pelo Ministério da Educação a elaboração e aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo a definir e instituir conteúdos a serem dispostos aos estudantes da Educação Básica. Tratou-se inicialmente de resgatar o que estava posto na legislação educacional – LDB (BRASIL, 1996, 2013); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009); Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) –, anunciando-se forte indicativo para a criação de uma Base Nacional Curricular abrangendo o Ensino Fundamental e Médio, com uma discussão incipiente desta extensão à primeira etapa da Educação Básica. Um dos motivos

alegados para a proposição de uma BNCC para a Educação Infantil referiu-se à possibilidade de aproveitar aquele momento histórico para favorecer a melhoria da qualidade da educação, o acesso a bens culturais e vivências às crianças brasileiras, de modo a superar certas desigualdades educacionais, conjugando-se à expectativa de consequente aumento de recursos. Mas será que, de fato, era necessário um currículo único, tendo por eixo competências, para a Educação Básica?

Nesse texto, tendo como referência a efetivação de uma proposta curricular que vai à contramão do que vem sendo proposto no campo da Educação Infantil, buscamos apresentar, na perspectiva do materialismo histórico dialético, uma pesquisa teórica e documental a fim de apreender a dinâmica multifacetada e contraditória acerca da operacionalização dos diferentes aspectos da BNCC durante o período pandêmico. Para tanto, a metodologia compreendeu a análise de documentos, livros e artigos, bem como relatos de professores acerca da operacionalização da BNCC-EI, a fim de responder às questões: Precisamos de uma BNCC da educação infantil? Será que a padronização dos currículos para a Educação Infantil permitirá espaço para o entusiasmo da cultura e a alegria das crianças? Optamos em organizar o artigo em dois eixos de reflexões interdependentes, tratando primeiramente do currículo na Educação Infantil e a instauração da BNCC-EI, para, em seguida, refletir sobre as possibilidades de superação do caráter homogeneizador da BNCC, tendo por base uma perspectiva sócio-histórico-dialética na pedagogia, orientada por um referencial marxista.

## **2 PRECISAMOS DE UMA BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL? CONTEXTUALIZANDO A QUESTÃO**

Desde sua elaboração inicial, em 2015, a BNCC se mostrou coerente com o contexto político e econômico brasileiro, compondo parte de uma reforma educacional centralizadora na perspectiva de um Estado Mínimo e centralizador de políticas de avaliação e controle socioeducacional. Nessa direção, os documentos produzidos pelo GT-GO (BARBOSA et. allí, 2016a, 2016b) explicitou a inversão da lógica democrática descrita no documento da Base, que afirmava que decorreriam da BNCC quatro políticas: “Política Nacional de formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura escolar” (BRASIL, 2016). A redação preliminar da segunda versão da BNCC deixou claro que a base comum para os currículos: “demandará ações articuladas das políticas dela

decorrentes, sem as quais ela não cumprirá seu papel de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação” (BRASIL, 2016, p.27). Observa-se, pois, o caráter normatizador com o qual desde sua origem a BNCC se apresentou aos diferentes atores da Educação, reafirmando-se como uma proposta cujo princípio curricular se assenta em uma perspectiva instrumental no campo educacional. Nesse sentido, os seus propositores e alguns colaboradores iniciais, induzidos por uma promessa de melhoria do acesso e da qualidade da escola, concordaram em transferir para o campo curricular o que de fato deveria/deve ser formulado no campo dos debates amplos entre todos os interessados e que se disputam seus projetos de sociedade no cerne da formulação de políticas públicas.

É preciso destacar, no entanto, que o debate é, sobretudo, político. Envolve muito mais do que a definição e normatização do que deve ser disposto aos sujeitos para aprendizagem nos espaços educativos. Trata-se de produção de ciência, de conhecimentos compartilhados com crianças/estudantes mediados por professores/as, de gestão educativa e do processo pedagógico, de garantias de meios e recursos para que ocorra o acesso e a permanência de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas instituições educativas públicas com qualidade social. Aqui, lembremos que a educação privada é uma concessão permitida na legislação brasileira, devendo haver controle e acompanhamento público. Portanto, desconfiar e contrariar-se com a inversão a qual nos referimos é desde já manter uma posição oposta ao que a BNCC coloca como sua função. Ela deveria ser fundamentada a partir de políticas, não podendo, por exemplo, ser aquela que define/organiza as alterações no campo da formação de professores, normatizando conteúdos a serem ensinados nos cursos e nas instituições de Ensino Superior. Essa relação entre política e proposição de um projeto para a educação da infância é um dos aspectos interessantes nas reflexões de Santiago e Faria (2016) sobre o currículo como responsabilidade, sinalizando a experiência italiana de se constituir um sistema nacional de educação. De nosso ponto de vista, tratar-se-ia de pensar um currículo que preserve a liberdade e a responsabilidade das instituições educativas quanto à sua formulação, valorizando-se as diversas óticas sem prescrições rígidas.

Ao longo do período de 2015-2017, quando da sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação<sup>1</sup>, a BNCC foi alvo de críticas de entidades acadêmico-científicas e

---

<sup>1</sup> No período, após o Golpe de 2016, houve o aparelhamento do Conselho Nacional de Educação (CNE), destituindo-se seus membros e totalmente recomposto à revelia do Fórum Nacional de Educação (FNE), excluindo-se entidades históricas do campo educacional e possibilitando a abertura do órgão aos interesses do capital privado.

de movimentos sociais<sup>2</sup> à medida que se pôde observar o documento distanciando-se do projeto debatido inicialmente pela sociedade civil organizada. O Golpe parlamentar e midiático em 2016, com o consequente impeachment da presidenta Dilma Rousseff, mostrou suas intenções econômicas hegemônicas e promoveu o fortalecimento do modelo neoliberal. Nesse esteio, desvelou-se no/pela BNCC o projeto para uma política educacional e de currículo condizente com os ensejos da burguesia, centrado em uma concepção de “competências e habilidades”, em detrimento da formação ampliada dos sujeitos de todas as classes e grupos sociais.

De acordo com nossas análises das quatro versões da BNCC até sua aprovação, houve um significativo e intencional esvaziamento da proposição e discussão dos princípios norteadores a que ela deveria seguir. Fica evidente que a metodologia pela qual ocorreu a construção da Base promoveu a imposição de uma hegemonia político-ideológica, ocorrendo, simultaneamente, o silenciamento das vozes defensoras dos direitos constitucionais e dos direitos humanos que ainda demarcavam pequenos espaços nas primeira e segunda versão, como marca viva das lutas balizadas historicamente por vários movimentos sociais e por professores-pesquisadores brasileiros.

Nesse caso, os direitos de que se tratou na primeira versão e, já em menor quantitativo, na segunda versão da BNCC, eram amplos e advindos de conquistas realizadas ou a se realizar em uma perspectiva emancipadora, muitas delas expressas em Leis e documentos produzidos a partir da década de 1980 até 2015<sup>3</sup>. Não se resumiam, portanto, à centralidade dos chamados “direitos de aprendizagem” e de “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, estando estes últimos referidos restritamente às “intencionalidades educacionais”, definidos segundo a interpretação da Unesco de 2016: “especificação da aprendizagem a ser alcançada ao termino de um programa ou de uma atividade educacional (Adaptado de: UNESCO-UIS, 2012). Também é possível especificar

---

<sup>2</sup> Referimo-nos aqui à: Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Nacional de Administração e Política Educacional (Anpae); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Goiano de Educação Infantil (FGOEI); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), entre outros.

<sup>3</sup> Podemos citar resumidamente algumas legislações em vigor na época de elaboração da BNCC: Constituição Federal (1988), LDB (1996), Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2005), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (curso de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada (2015), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2007), entre outras.

objetivos de aprendizagem para uma lição, um tema, um ano ou todo um curso” (BRASIL, 2016, p.25).

Essa perspectiva posta oficialmente na BNCC ligou-se à proposição de que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos contínuos e ocorrem ao longo da vida, assentados em uma perspectiva socioemocional. Se de um lado essa concepção aparentemente se abre ao reconhecimento de que é possível e necessário valorizar contextos diversos de aprendizagem e desenvolvimento, de outro parece ter em sua essencialidade a proposição de uma educação escolar que se volte apenas à algumas aprendizagens, limitados aos objetivos estritos postos pela escolarização, sem preocupar-se em estender-se a discussão deste processo aos direitos sociais mais amplos.

A afirmativa feita pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) denota a clara preocupação com os rumos que se anunciaram no Movimento pela Base, instaurado com apoio de instituições de caráter gerencial e de controle de sistemas, como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Preocupa-nos, ademais, o fato destas assumirem vínculos com instituições/fundações privadas, como as Fundações Lemann, Alana, Itaú Social, Maria Cecília Souto Vidigal, Natura e muitas outras (BARBOSA, 2019; FREITAS, 2018). O documento publicizado pela ABdC esclarece os “indícios da direção privatista e empresarial que ela assume, que, evidentemente, não visa a atender e não atenderá as populações trabalhadoras, que frequentam a escola pública no Brasil”. Entendemos igualmente que ainda que se propale que a BNCC serve a um projeto de equidade, “as políticas de educação em geral, e as de currículo em particular, precisam assegurar, em sua plenitude, o direito à igualdade quando a diferença inferioriza e o direito à diferença quando a igualdade descaracteriza” (OLIVEIRA; FRANGELLA; MACEDO, 2017, p. 6).

Manifestos e análises de inúmeras entidades e movimentos sociais denunciaram o isolamento do Ensino Médio das outras etapas da Educação Básica, demonstrando que a ideia de um Sistema Nacional de Educação foi cindida de modo a baratear e desvincular o projeto de ensino que se tinha para adolescentes e jovens de classe média empobrecida e de pobres. Eles foram direcionados, desse modo, a uma formação técnico-profissionalizante, com vistas a integrar-se ao mercado de trabalho já tracejado por gestores do capital. Essa condição ainda piorou, se analisamos as reformas trabalhistas e a crise no campo de trabalho, os ataques às universidades públicas e às políticas sociais, instauradas e mantidas nesse mesmo período de instalação da Base.

No caso da BNCC da Educação Infantil (BNCC-EI), esta vem se apresentando para além de uma proposta orientadora de formulações de propostas educativas, ou seja, tornou-se uma norma obrigatória, que tem como princípio organizador construir efetivas alterações para que se possam ensinar às crianças as habilidades e competências que todas devem aprender igualmente. A BNCC-EI traz, desse modo, no seu cerne epistêmico, apesar da aparente autonomia em relação à totalidade da Base, um caráter instrumentalizador, tratando, sobretudo por meio de seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, do que deve ser realizado por crianças e professores/as de todo o país. Têm-se, daí, a afirmativa de uma visão pragmática da atuação docente, desconsiderando as orientações ampliadas das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica (DCNEB, 2010), dentre outras. Historicamente se considera que no conjunto dos movimentos em prol de uma educação de caráter emancipatório e democrático, as DCNEI tenha representado um incontestável avanço em direção a esta finalidade, mantendo-se como orientação a ser livremente reinterpretada durante a construção curricular sob a responsabilidade das instituições e seus atores – professores/as, gestores/as (diretores/as, coordenadores/as), profissionais técnico-administrativos, famílias, crianças, comunidade escolar, entre outros – guardando os princípios gerais apresentados como aqueles expressos, por exemplo, nos artigos 12, 13 e 14 da LDB (BRASIL, 1996).

De acordo com Barbosa e Alves (2016, p. 209), as DCNEI “sugerem novas possibilidades de pensar e constituir elementos mediadores para um currículo em creches e pré-escolas”. Mesmo reconhecendo as contradições e limites impostos por uma sociedade desigual e hierarquizada, que tem barreiras à participação de vários segmentos nos atos decisórios em relação às instituições de Educação Infantil, as citadas pesquisadoras afirmaram:

o caráter obrigatório das Diretrizes e o fato de se constituírem como orientações gerais pode contribuir para a construção da identidade pedagógica da área, sem ferir a autonomia das instituições na produção de currículos locais e, ainda, sem fazer prescrições detalhadas de conteúdos ou objetivos, o que permite superar a ideia de currículo mínimo ou base nacional única.

Diante do que temos pontuado, será que realmente precisamos de uma BNCC e em especial para a Educação Infantil? Qual o sentido, então de se empreender uma defesa de formulação da BNCC da Educação Infantil? Que motivações políticas e sociais subsidiaram/subsidiam essa proposição? Que consequências advêm dessa proposta?

Essas questões são deveras importantes para refletirmos sobre o projeto de mundo, de sociedade, de educação que pretendemos defender.

O início das discussões sobre a possibilidade ou não de se pensar uma orientação oficial do Ministério da Educação, traduzindo o que em diversos documentos e legislações se denominava de Base, de modo a induzir estados e municípios a formularem políticas que assegurassem a qualidade no atendimento das crianças em creches e pré-escolas já estava posto no ano de 2015, portanto, antes do Golpe. Importantes apontamentos foram delineados anteriormente, havendo diálogo aberto pela Secretaria de Educação Básica e diversos movimentos sociais, entidades, universidades e outras instituições, o que refletiu na produção de documentos e de legislações específicas para a Educação Infantil. Necessário destacar que esse debate qualificado teve por base a defesa de uma qualidade negociada por diferentes sujeitos do campo educacional e considerou em seu cerne a defesa dos direitos da criança, de suas famílias e dos docentes e outros profissionais da educação. Ao pensar uma Base Curricular Nacional, imaginou-se elevar o nível das discussões e de garantias de recursos à primeira etapa da Educação Básica, garantindo a indissociabilidade entre cuidar e educar.

Militantes, pesquisadores e professores se dividiram em relação à necessidade de se criar e instaurar uma Base Curricular única. Unidos por uma causa comum, no entanto, vários colaboradores surgiram, havendo posterior clareza do significado de se estar inserido em um movimento contraditório que se revelou preocupantemente de base neoliberal e conservador. Apesar disso, importantes nomes se mantiveram no grupo de apoiadores da BNCC, acreditando que um movimento “por dentro” desta seria possível, desde que não se mantivesse esta nas suas conexões com outras etapas educacionais e nas reais intencionalidades e finalidades a que a BNCC se rendeu. Mas, será possível pensar a Educação Infantil por ela mesma, como se houvesse uma blindagem ao empresariamento e finalidades de controle pelo Estado/Governo? Importa lembrar, ainda, que o modelo inspirador da Base que acabou se estabelecendo não foi o “genuinamente brasileiro”, mas sim aqueles que já vinham sendo criticados e revistos em outros países e nos próprios países onde se originaram: os Estados Unidos da América e a Austrália. Tendo esta perspectiva como correta, em 2018 foi criado com vultoso financiamento ao Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), a fim de garantir a (re)elaboração do currículo dos estados e municípios, implementando um alinhamento nacional com os princípios e normatizações presentes na BNCC. De acordo com o MEC, o Programa se organizou em duas frentes: uma para Educação Infantil e Ensino

Fundamental, que em 2019 correspondeu à formação dos profissionais de educação e revisão dos projetos pedagógicos (PP); outra para o Ensino Médio, referente à revisão e à elaboração dos currículos (BRASIL, 2018). O que podemos destacar desse Programa é que ele implicou em uma desvalorização dos conhecimentos constituídos nas redes de ensino públicas brasileiras, pois seu alinhamento à BNCC abrangeu a incorporação dos princípios desta, o que não coadunava com a organização das redes e o acúmulo de experiências curriculares, muitas delas exitosas e de caráter emancipatório.

A centralidade do currículo, ao invés dos projetos políticos, passou a ser um mote indesejável, havendo manifestações contra seu caráter prescritivo, em que os professores são concebidos como executores dos projetos unificados e supervisionados por gestores bem treinados na sua “aplicação”. Esta faceta aparece revelada nos cursos sobre a BNCC disponíveis nas redes sociais e, ainda, em cursos de formação continuada realizados por redes públicas e instituições privadas, disponibilizados por secretarias municipais e escolas particulares. Cabe dizer, ainda, que alguns desses cursos têm sido pagos pelos/as próprios/as docentes ao longo desses longos meses de pandemia. A fala de professoras e professores tem atestado que se trata de cursos de treinamento, de caráter eminentemente instrucional, sem aprofundamento teórico e preocupação com o debate epistemológico dos conceitos contidos na BNCC-EI.

A análise da BNCC-EI permite-nos assinalar a opção em sua formulação do esvaziamento de reflexões necessárias sobre os direitos constitucionais e, além disso, ao tratar de modo sistêmico, isto é, relacionando os direitos de aprendizagem ao ambiente de escolarização, terminam por manter uma orientação das políticas educacionais para dentro da escola. Ao mesmo tempo, a leitura que o eixo nas competências induz e permite o sistema fazer é de que tal movimento pode ser classificatório, indicando o sucesso (ou fracasso) quanto aos processos de aprendizagem e desenvolvimento individuais (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019). Esse “fracasso” ou “sucesso”, por outro lado, não se resume à criança, estende-se ao trabalho docente, implicando na obrigatoriedade de relatórios e processos avaliativos, como indicam muitos apontamentos feitos por professores/as de escolas públicas e privadas participantes de reuniões promovidas pelo Fórum Goiano de Educação Infantil durante a pandemia, sendo elas/eles não raras vezes responsabilizadas/os pela condição de aprendizagem e permanência ou evasão das crianças na Educação Infantil.

Outro ponto acerca do documento da BNCC é a concepção latente sobre a ideia de que esta irá suprir o que falta à educação como se os/as professores/as não tivessem

compreensão do seu trabalho docente. A BNCC é concebida de modo acrítico, como solução para a aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, melhoras nos índices de avaliação. O/a professor/a, segundo uma visão neotecnicista (FREITAS, 2011) deve entrar em contato com conhecimentos e processos previamente definidos, com modelos prontos a serem conhecidos e aplicados. Enquanto coadjuvantes, perdem, portanto, o controle do processo de trabalho, a sua autonomia. Muitos estados e municípios estão construindo seus materiais instrucionais para professores vinculados às instituições privadas, ocorrendo o que já demarcaram Ferreira e Santos (2020), bem como Caetano e Peroni (2019). Nessa direção, Peroni (2020) mostra que:

Os processos de privatização do público podem ocorrer via execução e direção, nas quais o setor privado atua diretamente na oferta da educação, ou quando a atuação do privado ocorre na direção das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade permanece pública, mas o privado define seu conteúdo, com grandes implicações para a construção de uma sociedade democrática, pelo importante papel da educação nesse processo (PERONI, 2020, p. 01).

Nesse cenário, a BNCC articula-se a um projeto de privatização da educação em que atende interesses capitalistas e realiza as reformas educacionais globais. Esse processo visa, sobretudo, retirar os princípios da coletividade do trabalho docente, assim como a articulação da sociedade civil organizada, passando a incorporar uma visão gerencialista, tecnocrática e pragmática via políticas públicas educacionais de Estado. Assim sendo, permite o livre trânsito de grupos privatistas no domínio e direção (GRAMSCI, 1989) sobre os demais, bem como dos conhecimentos do campo educacional. Chamamos a atenção para a implementação em larga escala da BNCC que acabou por se constituir como um documento único e normativo na Educação Infantil, favorecendo discursos que já denotam a conformidade e a alienação (MARX; ENGELS, s/ d) na dimensão do trabalho, como temos a oportunidade de verificar em pesquisas do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec) da Faculdade de Educação da UFG e durante aulas de estágio, assinalado em exemplos de falas de professoras que depõem sobre a BNCC-EI:

[...] AH.. agora o trabalho com a Educação Infantil ficará mais fácil, pois agora tem os campos de experiências que poderão ser trabalhados diariamente e os objetivos que facilitam o trabalho! (P1, 2021)

[...] basta escolher um dos objetivos para realizar com as crianças... ou seja, escolhe o objetivo que já está posto lá e pensa uma atividade para realizar com as crianças (P2, 2021)

[...] ficou mais fácil, pois podemos ir direto na faixa etária que estamos trabalhando para pensar as práticas pedagógicas, de acordo com os objetivos dentro de cada campo... (P3, 2021)

[...] Podemos trabalhar um campo [de experiência] por dia e até mesmo dividir os campos por turno, o matutino “focava” em um, enquanto o vespertino em outro, isso para as turmas integrais... (P4, 2021)

[...] Outro dia eu pensei em fazer uma atividade com as crianças, mas ela não se encaixava nos objetivos de aprendizagem nem nos campos de experiência. Daí eu desisti e fiz uma que dava mais certo no relatório (P5, 2021).

Como se pode verificar, existe uma dubiedade na interpretação por parte de professoras que denuncia problemas sérios na concepção de Base, que pela sua estrutura e eixo em competências e habilidades negligencia a formação ampliada e complexa do sujeito-criança. O cuidar e educar, assim como o reconhecimento do protagonismo infantil, deveriam ser reconhecidos como fundamentos basilares dos princípios da Educação Infantil. Tal protagonismo, no entanto, não pode ser definido como o ato de realizar bem as tarefas e os objetivos propostos na Base e por seus professores, como muitas vezes aparece no debate sobre o cotidiano e a avaliação na educação infantil. Mais do que isso, trata-se de criação e de liberdade, dos docentes e das crianças. A divisão por idades, por exemplo, definindo os grupos de crianças, retirou daquelas de até um ano e seis meses o estatuto de criança, havendo certas restrições em atividades a que elas deveriam estar envolvidas, se as professoras seguirem o que está indicado na BNCC-EI. Esta aparece nas falas como “facilitadora” das rotinas e da divisão de tarefas docentes. O que também percebemos é que nem as professoras nem o documento destacam o debate sobre a diversidade e o ensino especial ao tratar de campos de experiências e seus consequentes objetivos. Mas isso é pauta de outro debate.

### **3 CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: HAVERÁ ESPAÇO PARA O ENTUSIASMO DA CULTURA E A ALEGRIA DA CRIANÇA NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS?**

Paradoxal e contraditoriamente, o documento da BNCC (BRASIL, 2017), desde sua primeira versão, afirma que a BNCC não é currículo e enfatiza a parte diversificada como um ponto em que haveria flexibilização do que pode ser ensinado às crianças/estudantes. Nessa parte diversificada, estados e municípios podem, de acordo com a “concessão” feita pela Base, construir variações sobre as temáticas. Entretanto, possivelmente essa preocupação com a parte diversificada perca o valor para as instituições educacionais frente a uma avaliação estandardizada e em larga escala, conforme o governo brasileiro tem já anunciado. A parte diversificada do currículo é percebida como “menor”, podendo variar até aproximadamente 40% do currículo”, mantendo-se, no entanto, subordinada ao

“conteúdo” geral/básico obrigatório. Mas, como ficam as crianças que estão em instituições educacionais e que têm pertencas socioculturais assinaladas por realidades específicas, como povos do campo, comunidades quilombolas, povos originários da terra, dentre outras formas de organização da educação nacional?

Cabe-nos analisar a Educação Infantil, admitindo que as suas propostas foram/são duramente afetadas pela padronização de processos educativos que negam identidades – das crianças, de seus professores e dos outros sujeitos envolvidos no processo educativo – resgatando especificidades que nos parecem necessárias a se preservar na educação com crianças de até seis anos de idade. Nossa posição é contrária à homogeneização dos projetos a serem construídos pelas instituições de Educação Infantil e nisso concordamos com Santiago e Faria (2016) quando analisam esse debate na Itália. Portanto, em direção oposta à BNCC, aqui se faz a defesa que os currículos devam se constituir a partir de diretrizes e da realidade social das instituições educacionais, à medida que se compreende que eles devem atender as demandas e necessidades que se constituem naquele contexto e não são de modo algum homogêneas, ou seja, o currículo, como indicou Lopes (2019) deve sempre ser contextualizado, fazer sentido àquela realidade proponente.

Ao debater de modo crítico as possibilidades de as instituições de Educação Infantil democraticamente delinearem suas propostas político pedagógicas e, no seu bojo, dedicarem-se ao desenho de um currículo vivo e em movimento, tomamos a dialética como método e teoria do conhecimento. A reflexão que construímos com base em uma perspectiva sócio-histórico-dialética pressupõe um rico diálogo com autores que nos inspiram a pensar a liberdade e a consciência como esteio fundamental para a constituição da criança e, por conseguinte, de uma proposta educativa que respeite seus direitos e necessidades. Nesse sentido, escolhemos como interlocutores privilegiados para subsidiar nossos estudos e reflexões: Gramsci (1989, 2001, 2002), Leontiev (2004), Marx (1983, 2008), Marx e Engels (s/d), Snyders (1988, 1992), Vázquez (1978), Vygotsky (2001, 2012) e Wallon (1975, 1995). Consideramos que estes autores enunciaram projetos importantes de educação do homem para uma sociedade a ser construída por novas gerações envolvidas com princípios sociopolíticos, éticos e estéticos, parcialmente anunciados nas DCNEI (BRASIL, 2009).

Com base neste referencial teórico, se reconhece e defende o caráter dialético e de reciprocidade na relação criança-mundo, no qual aparece o caráter mediador das interações infantis tanto com objetos humanizados quanto com adultos e outras crianças, os quais são também sujeitos da atividade e do movimento onde e por qual a criança se

apropriada paulatinamente da cultura e dos conhecimentos produzidos pelos diferentes grupos humanos. Essa complexa dinâmica explicitada nas obras de Wallon (1975, 1995), Vygotsky (2001) e Leontiev (2004) tem inspirado um significativo debate sobre as finalidades e práticas da educação de crianças de até seis anos de idade (BARBOSA, 1997, 2015; SILVEIRA, 2015). Nessa perspectiva, assinala-se que os processos de ensino-aprendizado e desenvolvimento são indissociáveis, dialeticamente interligados desde o nascimento. As aprendizagens podem (ou não) promover o desenvolvimento integral da criança/estudante em todos os aspectos e dimensões: físicos, expressivo-motores, afetivos, cognitivos, linguísticos, éticos, estéticos e socioculturais.

Esta pauta nos parece bastante promissora quando se analisa a BNCC e seus desdobramentos no trabalho docente e nas inserções das crianças nessa trajetória guiada em plena pandemia. Na visão marxista, o verdadeiro reino da liberdade seria alcançado com a condição da redução da jornada de trabalho, tomando como sua base, obviamente, o reino da necessidade (MARX; ENGELS, 2012). Nessa condição, pensando o trabalho docente precarizado, o empobrecimento do professorado e no aumento da jornada durante trabalho remoto em período de pandemia nos anos de 2020 e 2021 no Brasil, explicitou-se a dificuldade de considerar-se a alegria e a liberdade como princípios estruturantes das atividades desenvolvidas pelos professores e crianças. De algum modo, a condição de restrição social de classe das famílias e das crianças, além dos próprios professores da Educação Infantil, favoreceu a exposição das contradições do projeto educativo baseado na homogeneização de tratamento dos sujeitos e no ato aparentemente conciliatório e alienado que isso produz.

Trazendo para nossa discussão as análises de Meszáros (2006) sobre a objetivação capitalista e a liberdade com base na produção de Marx, podemos nos aproximar do dilema provocado pela obrigatoriedade da BNCC sobre os fins e objetivos da Educação Infantil. Sofrendo restrições político-jurídicas de seus direitos, destituídos do direito à criação, revisão e superação dos conhecimentos sobre a natureza e a ciência, assim como dos repertórios resultantes de experiências socioculturais que circulam no contexto educativo mediado por diferentes atividades, crianças e professores deixam de exercer o “livre exercício dos poderes essenciais do homem” (MESZÁROS, 2006, p. 141). A respeito desses poderes, o citado autor esclarece que o denominador comum de todos eles é a socialidade, a qual implica na admissão de que nenhum ser humano pode ser compreendido na sua verdadeira individualidade se for abstraído da socialidade, como conclui o próprio Meszáros (2006, p. 145): “Nem mesmo se a forma de individualidade que

temos em mente for atividade científica, ou mesmo artística, criativa”. Essa condição vale também para o desdobramento intelectual. Assim, pensamos que deva ocorrer a valoração do ambiente das creches e pré-escolas como meio de aprendizagem e desenvolvimento de todas as facetas: intelectual, moral, emocional/afetiva, da corporalidade, de criatividade, imitação reiterativa e interpretativa-criativa.

Dessa ótica, podemos tocar em um aspecto que, além da liberdade emancipadora, consideramos fundamental no trabalho que se desenvolve na educação com crianças de zero até seis anos: a alegria. Não se nasce alegre, sentimento este que evoca motivações e energia positivada em projetos de autossatisfação ou mediados por outros. Ao debater sobre a alegria cultural, Snyders (1992, p. 11) fez uma pergunta perturbadora: “adquirida voluntariamente ou imposta pela escola, dirigida aos pequenos ou aos grandes, a cultura coloca uma mesma questão: que alegria esperar dela?” E aos/às professores/as que alegrias traz a cultura e como se propõem partilhar e proporcionar essas alegrias com as crianças com as quais atuam na creche ou pré-escola? Trata-se, nesse caso, de refletir sobre uma cultura interessada na alegria real, presente e integrada a temas essenciais à vida (da criança e do/a professor/a) e que se agregue à luta pela emancipação e autonomia (SOARES, 2006). Assim, o conhecimento, as interações, as brincadeiras não girarão apenas no que se conhece e pode ser conhecido, “fatiados” em atividades puramente espontâneas, segundo as idades ou esquemas já prontos. A intenção para a qual nos convidou Snyders (1988) é trazer o desconhecido e a vontade conhecer como mola propulsora da satisfação em interpretar e compreender o dinamismo das relações e do próprio conhecimento teórico e prático, especialmente, como destacaram Soares (1995), Barbosa e Soares (2018) nas dimensões ética e estética. Quanto à estas últimas, vale citar o que disse Vázquez (1978, p. 11) sobre o tratamento de Marx à educação estética:

O problema de seu valor e alcance, bem como a possibilidade de construir uma estética não tanto com elas como a partir delas, exige assim uma justa compreensão do âmago da filosofia de Marx como filosofia da praxis, mas de uma praxis tendente a transformar radicalmente a realidade humana - tal como aparece num nível histórico e concreta: a sociedade capitalista - a fim de instaurar uma sociedade na qual o homem possa explicitar criadoramente suas forças essenciais, frustradas, negadas, potenciais ou despotencializadas.

Como destacou Soares (2006), as formulações de Gramsci (2001; 2002), explicitaram sua preocupação com a cultura em diferentes aspectos, tanto como expressão da história humana em seu movimento, suas conquistas do passado, do presente e suas projeções de futuro, em seus esforços e sacrifícios coletivos, seus conflitos, críticas e contradições sociais; quanto uma dimensão ou expressão política, uma força ou vontade

coletiva de transformação social, um campo no qual deve se processar a educação e o desenvolvimento cultural do homem “simples”, um meio de elevar a consciência coletiva das massas na perspectiva de novas relações humanas em uma sociedade emancipada. Em um de seus *Cadernos*, em uma nota sobre “Arte e Cultura”, Gramsci (2002, p. 70) expressou o entendimento que se deve “lutar por uma nova cultura”, o que corresponde a lutar “por uma nova vida moral” que se faz “intimamente ligada a uma nova intuição de vida”, “um novo modo de sentir e de ver a realidade”, enfim, lutar por uma nova hegemonia, por um “novo mundo cultural”, “suscitando paixões e calor de humanidade”, constituindo-se um novo “bloco histórico”.

Acrescente-se neste ponto, que também o domínio estético exige sair do banal, podendo-se chegar a outros níveis e emoção estética e apropriação, desde que lhe possam ser garantidas uma pluralidade de situações exploratórias e mediações, sem que se possa cativar a criança e o grupo de crianças a permanecerem em posição passiva e a aceitarem a normalização da seriação do conhecimento. Ao docente, ademais, exige-se, estudo, postura aberta e investigativa, consciência do seu papel de protagonista nas situações de interação e de aprendizado, entendendo-os na condição da práxis.

#### **4 NOTAS PARA REFLEXÃO E ENFRENTAMENTO DE UM CURRÍCULO DE CARÁTER HOMOGEINIZADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ao finalizar o presente artigo gostaríamos de explicitar algumas notas que nos serviram e servem para refletir a respeito da BNCC da Educação Infantil hoje presente em inúmeras redes públicas brasileiras, na tentativa de expandir futuramente novos trabalhos que exaltem uma outra possibilidade de pensar a educação de crianças de zero até seis anos de idade. Preliminarmente, valemo-nos de uma ideia de Snyders (1988) em que se reafirma a tarefa de uma pedagogia progressista em lutar contra os fracassos escolares das crianças exploradas, sendo necessário um currículo no qual elas se reconheçam e constituam suas identidades e os objetos de uma satisfação cultural. Demarcamos, então, nossa defesa por um projeto de educação integral e integrada das crianças na Educação Infantil, de tal modo que a instituição seja um local de encontros, debates e cultura livre.

Conforme nossas investigações, documentais e teórico-empíricas, a BNCC foi imposta às redes públicas e privadas, abrindo espaço para a atuação de instituições privadas quer no direcionamento das políticas públicas e uso de recursos, quer na atuação

da formação continuada de professores e venda de materiais didáticos. Nota-se, portanto, que o processo pelo qual se desenvolveu a proposta de uma BNCC conduziu a um projeto de educação que coaduna com uma sociedade capitalista que se sustenta no regime neoliberal, balizando-se, assim, em uma perspectiva excludente e autocrática. Essa faceta se mostra tanto no que tange ao afastamento do debate sobre os direitos, quanto na opressão dos/das docentes que passam a adaptar suas práticas e raciocínios ao que já está dito no texto, perdendo a autonomia para criar e ouvir os sujeitos-crianças nas suas autenticidades. A simples busca na internet de planos de aula para a educação infantil, por exemplo, leva à plataformas e/ou sites estruturados, que colocam à disposição mais de mil planos de aula alinhados à BNCC-EI. Observe-se que se o antigo livro de professor hoje deixou de ser impresso, o acesso virtual oferecido para ele encontra-se *on-line* e sem qualquer subterfúgio o conduz, além disso, às ofertas de cursos pagos, pelos/as próprios/as professores/as ou custeados com recursos públicos.

Por conseguinte, presencia-se uma indução à conformidade e subserviência de docentes e das crianças, boa parte dele pertencente ao grupo dos “homens/mulheres/crianças simples” – faço aqui uma analogia e empresto a expressão gramsciana –, que seguem servindo aos interesses de quem os tenta conduzir/manter ao círculo da exploração. Nesse caso e de modo coerente, a avaliação continua a ser classificatória e meritocrática, delimitando a classe social a que cada indivíduo deverá permanecer. Eis a materialização avassaladora da reestruturação capitalista e sua consequente reforma de Estado, expressa na aparência de simples tarefa de exercício/execução curricular posta pela BNCC, como se isso não fizesse parte do jogo de forças e disputa de projeto de sociedade e de sujeitos que nela atuam de modo interessado. Sigamos refletindo e lutando pelo entusiasmo e pela alegria na infância.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ivone. G. Da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental: o direito da criança é ser feliz. In: SILVA, C. C. LIMONTA, Sandra V. **Anos iniciais do Ensino Fundamental: políticas, gestão, formação de professores e ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 107-128.

BARBOSA, Ivone. G. Educação Infantil e formação de professores: relações e contradições entre trabalho, formação e Base Comum Curricular (BNCC) Trabalho encomendado no GT 07/ Educação de crianças de 0 a 6 anos. **Anais da 39ª Reunião Anual da ANPEd**. Niterói, RJ, outubro de 2019. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07\\_trabalho\\_encomendado\\_formatado\\_39\\_rn\\_-\\_3\\_ivone\\_garcia\\_barbosa.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rn_-_3_ivone_garcia_barbosa.pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.

BARBOSA, Ivone. G. **Pré-escola e formação de conceitos**: uma versão sócio-histórico-dialética. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 1997.

BARBOSA, Ivone G.; et. alli. **Parecer do Grupo de Trabalho de Educação Infantil do Estado de Goiás (GTEI-GO) ao Documento Preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 1ª versão)**. Impresso. Goiânia, Goiás, 16 de fevereiro de 2016a.

BARBOSA, Ivone G.; et. alli. **Parecer do Grupo de Trabalho de Educação Infantil do Estado De Goiás (GTEI-GO) ao Documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Segunda Versão**. Impresso. Goiânia, Goiás, 03 de agosto de 2016b.

BARBOSA, Ivone G.; SOARES, Marcos A. Educação estética na perspectiva histórico-cultural: contribuições à educação infantil de orientação dialética. In: PEDERIVA, Patrícia M.; BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo (Orgs.). **Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos**. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p.137-160.

BARBOSA, Ivone G.; SILVEIRA, Telma A. T. M. **Posicionamento do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC/FE/UFG sobre a 3ª Versão da BNCC**. Impresso. Goiânia, Goiás, 8 de setembro de 2017.

BARBOSA, Ivone G.; SOARES, M. A. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”? In: ANJOS, Cleriston I. dos; PEREIRA, Fábio H. (Orgs). Dossiê "Educação Infantil em tempos de Pandemia". **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 35-57, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79044>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BARBOSA, Ivone G.; SILVEIRA, Telma A. T. M.; SOARES, Marcos 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://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 29 mai. 2021.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 (PNE). **Diário Oficial da União - Seção 1 – Brasília, DF, Edição Extra, 2014**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/ Consed/Undime. **Base Nacional Comum Curricular** – Proposta preliminar, segunda versão, abril de 2016. Disponível em: <http://www.consed.org.br/download/base-nacional-comum-curricular-2a-versao-revista>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL, **Programa de Apoio à Implementação da BNCC**: planejamento 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=110411-probncc-2019-lancamento&category\\_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110411-probncc-2019-lancamento&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 jun. 2021.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993>. Acesso em: 29 abr. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR; Márcia Angela da S. e DOURADO; Luiz F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

FERREIRA, Fabíola da S.; SANTOS, Fabiano A. dos. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189–208, 2020. DOI: 10.30715/doxa.v22i1.14031. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031>. Acesso em: 22 jul. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez. 2011. p. 95-108.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: São Paulo, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Reformadores e base nacional: personagens – I. **Blog do Freitas**, 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/26/reformadores-e-base-nacional-personagens-i/>. Acesso em: 28 fev. 2019.

GRASMCI. Antonio. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GRASMCI. Antonio. **Cadernos do cárcere**, volumes 1-6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [v. 1-4] 2001, [v. 5-6] 2002.

LEONTIEV, Alexei R. **O desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1991.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, Arte e literatura: textos escolhidos**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Alfa-Omega,. s./d. v. 1, 2 .

MESZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOVIMENTO PELA BASE. **Primeiros Passos Para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular**. 2017b. Disponível em:

<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/BaseGuia.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA; Inês B. de; FRANGELLA; Rita de Cássia; MACEDO, Elizabeth.

**Posicionamento da Associação Brasileira de Currículo**. Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC /2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/documento\\_abdc\\_bncc\\_2017.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/documento_abdc_bncc_2017.pdf).

Acesso em: 21 jul. 2021.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia G de. Currículo é responsabilidade: discussão contemporânea na Itália. **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016, p. 89-117. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2408>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SILVEIRA, Telma. A. T. M. **Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade**: concepções acadêmicas e de profissionais da educação. (tese de doutorado). 304f. Faculdade de Educação, UFG, 2015.

SILVEIRA, T. A. T. M.; BARBOSA, I. G. A prática pedagógica no cotidiano da educação infantil: perspectivas de professoras que atuam com crianças de zero a três anos. In.: BARBOSA, Ivone Garcia (Org.). **Formação de professores e trabalho educativo em pesquisa: Perspectivas Teóricas e Metodologias**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2020, p. 99-123.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, Marcos A. **Entre sombras e flores**: continuidades e rupturas na educação estética de devotos-artistas de Santos Reis. Tese (Doutorado em Educação). 266 f. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SOARES, Marcos A. **Educação estética escolar**: em busca de princípios orientadores. 1995. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1995.

VÁZQUEZ, Adolfo. S. **As Ideias Estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criatividade na infância**. Lisboa: Dinalivro, 2012.

VIGOTSKI, Lev S. **Quarta aula**: a questão do meio na pedagogia. In: *Psicologia USP*, vol.21, nº4, São Paulo, 2010, p. 681-701

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1998.