

Juliana Xavier Moimás



Faculdade de Filosofia e Ciências
(Unesp/Marília)

juliana.moimas@unesp.br

Luciana Aparecida de Araujo



Faculdade de Filosofia e Ciências
(Unesp/Marília)

luciana.a.araujo@unesp.br

Cleriston Izidro dos Anjos



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

cianjos@yahoo.com.br

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: RETOMANDO PROPOSIÇÕES E AMPLIANDO O DEBATE

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar reflexões que contribuam para uma leitura crítica da BNCCEI, na perspectiva do desvelamento de aspectos expressivos do documento. Mediante pesquisa bibliográfica e análise documental, espera-se responder: qual o andamento das discussões concernentes a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? Os resultados evidenciaram que o texto e construção da BNCC são povoados por interesses escusos e/ou por relações que tendem a desorganizar os saberes acumulados na área da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Base Nacional Comum Curricular.

CURRICULUM AND CHILDHOOD IN BRAZIL: RESUMING PROPOSITIONS AND EXTENDING DEBATE

ABSTRACT

The aim of this article to present reflections that contribute to a critical reading of the BNCCEI, from the perspective of unveiling expressive aspects of that document. Through bibliographical research and documental analysis, we expect to answer: what is the progress of the discussions concerning the Common National Curriculum Base for Early Childhood Education? The results showed that the text and construction of the BNCC are populated by hidden interests and/or relationships that tend to disorganize the knowledge accumulated in the area of Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Curriculum. Common National Curricular Base.

Submetido em: 03/09/2021

Aceito em: 10/01/2022

Publicado em: 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp44-63>



1 PARA INÍCIO DE CONVERSA...

As discussões sobre currículo na Educação Infantil são pontuadas por encontros e desencontros, contradições e dissensos. Para Campos (2017), há diversas concepções sobre como organizar o trabalho pedagógico, além de serem ainda mais diversas as realidades nas quais os currículos são praticados, uma vez que muitos são os fatores que incidem sobre eles.

Dentre os fatores que incidem sobre o currículo, se encontram os documentos oficiais, tal como a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCCEI (BRASIL, 2017). No momento da escrita deste artigo, a BNCCEI já não é mais uma proposta, mas um documento que tem circulado entre as redes educacionais e sido considerado, criticado e debatido na formação de profissionais da educação, gerando inquietações diversas sobre as implicações que isso pode acarretar. Frente a esse contexto, espera-se responder o seguinte questionamento: qual o andamento das discussões concernentes a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?

A partir dessa pergunta, este artigo objetiva apresentar reflexões que contribuam para uma leitura crítica da BNCCEI na perspectiva do desvelamento de aspectos expressivos do documento. Para consecução desse objetivo e tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e análise documental, este artigo estrutura sua argumentação em três partes. Primeiramente procura-se retomar, brevemente, alguns importantes documentos que indicam elementos para pensar o currículo da Educação Infantil no Brasil, introduzindo a discussão e amparando a compreensão sobre o contexto em que se insere a proposição do documento da BNCCEI. Posteriormente, pretende-se realizar apontamentos e discutir especificamente as estruturas que compõem a BNCCEI, relacionando-as ao contexto de produção do mesmo e às principais implicações que este documento pode acarretar para a educação da infância brasileira, na intenção de desvelar, conforme já citado, aspectos que deem indícios sobre sua essência e intencionalidade. Por fim, sistematizam-se nas considerações finais as reflexões que puderam ser tecidas ao longo deste percurso.

Os estudos e pesquisas de Campos (1999), Anjos e Santos (2016); Aquino e Menezes (2016), Barbosa, Silveira e Soares (2019), Corazza (2016), Gobbi (2016), Rosemberg (2008), Lopes (2015), Andrade, Neves e Piccinini (2017), Anjos, Santos e Ferreira (2017), Antunes (2018), Adrião e Peroni (2018), Barbosa et al (2016), Barbosa, Finco e Faria (2015), entre outros, auxiliaram o aporte teórico de nossa investigação. Em

relação aos documentos, destacam-se: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e BNCC (BRASIL, 2017).

Com este exercício descritivo e reflexivo, espera-se contribuir para a ampliação do debate acerca do documento da BNCCEI, tendo em vista o fato de que é necessário refletir a respeito de seus limites e possibilidades, na medida em que estes documentos podem interferir e afetar as práticas de Educação Infantil.

2 PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Refletir sobre a BNCC para a Educação Infantil brasileira implica em levar em consideração o contexto de produção da mesma, bem como alguns de seus antecedentes históricos, legais e normativos. Isso se justifica na medida em que os textos oficiais podem - ao menos como registro escrito – exercer certa influência sobre os direitos sociais das crianças, especialmente o direito à educação. Afirma-se que estes documentos podem exercer influência ao menos como registro escrito pelo fato de que a sua efetivação depende de fatores outros, dentre os quais destacam-se o modo por meio do qual aqueles e aquelas que fazem a Educação Infantil tiverem a oportunidade de participar de sua elaboração, bem como investimentos em formação docente, espaços físicos e materiais para o trabalho no cotidiano das instituições de Educação Infantil, dentre outros fatores.

No contexto brasileiro, as lutas pelos direitos das crianças remontam à década de 1970, ganhando força por integrarem a agenda de reivindicações das mulheres por participação no mercado de trabalho e na política (CAMPOS, 1999), mas também por se tratar de mudanças de paradigmas antes vinculados ao assistencialismo.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), promulgada no contexto de redemocratização nacional, constitui-se como marco fundamental dos direitos das crianças, dentre os quais destaca-se aqui o direito à educação. Na sequência, outros marcos importantes são o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) e a LDBEN 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Esta última se destaca por reafirmar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, como dever do Estado e direito da criança e da família, além de indicar aspectos relacionados ao desenvolvimento integral como sua finalidade, da avaliação como acompanhamento do desenvolvimento da criança

e da formação mínima para o exercício da docência como magistério em nível médio da modalidade normal com exigência progressiva de formação em nível superior.

Em 1998, o MEC – Ministério da Educação, publica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que, embora não seja mandatório, se trata de uma tentativa de continuidade do Governo Federal em propor parâmetros para o currículo de todas as etapas da Educação Básica, além de desconsiderar a diversidade cultural e social brasileira (LEITE FILHO, 2001). Neste mesmo ano, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). As DCNEI, atualizadas em 2009, considera a criança como sujeito de direitos, define fundamentos orientadores – princípios éticos, políticos e estéticos -, afirmam que a brincadeira e as interações são os eixos do currículo e indicam a diversidade de experiências a serem vivenciadas pelas crianças nas práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Embora estes aspectos possam ser considerados como avanços na medida em que contribuem para assegurar o direito das crianças desde bebês à educação, muito ainda precisa ser feito em defesa das crianças e da Educação Infantil.

Nunca se gostou tanto das crianças e ao mesmo tempo, hoje, se produzem cada vez menos crianças e cada vez mais se dispõe de menos tempo e espaço para elas. Os adultos acreditam que é bom para as crianças que os pais fiquem junto delas e no cotidiano cada vez mais os pais vivem separados. Os adultos valorizam a espontaneidade das crianças e ao mesmo tempo a vida das crianças é cada vez mais submetida às regras das instituições. Parece consensual que deve ser dada prioridade às crianças, embora as decisões políticas e econômicas sejam tomadas sem levar em conta as crianças. As crianças são importantes e sem importância ao mesmo tempo. Os adultos concordam que devem ser dada às crianças a melhor iniciação à vida; no entanto, as crianças permanecem longamente afastadas da vida social. Não obstante seja defendido que o melhor para as crianças é que seus pais assumam a maior parte da responsabilidade sobre elas, as condições estruturais para fazer são reduzidas. Espera-se das crianças que elas se comportem como crianças e em contrapartida elas são frequentemente criticadas nas suas infantilidades. Não é incomum constatar que em função do momento e do contexto oras as crianças são consideradas como adulto em miniatura – adultização – ora são entendidas como imaturas e despreparadas – infantilização. É suposto que as crianças brinquem absorvidamente quando lhes diz que é para brincar, mas não se compreende por que não param de brincar quando se lhes diz para parar. Espera-se que sejam dependentes dos adultos quando estes preferem a dependência, mas por outro lado cobra-se um comportamento infantil autônomo. Ao mesmo tempo em que a organização social dos serviços para a infância se utiliza geralmente do controle e da disciplina, os adultos defendem que as crianças devem ser educadas para a liberdade e a democracia (LEITE FILHO, 2001, p. 51-52).

É neste contexto de proposições e paradoxos que se insere a discussão sobre a BNCC para a Educação Infantil. A LDBEN (BRASIL, 1996), no 26º artigo, afirmava a necessidade da existência de uma “[...] base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada [...]”, considerando os contextos locais dos educandos. Os currículos devem abranger

obrigatoriamente, “[...] o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil [...]” (§ 1º) (BRASIL, 1996). No entanto, inicialmente não estava prevista a inserção da Educação Infantil na BNCC, o que ocorreu somente em 2013, quando o 26º foi alterado e estabeleceu que a Educação Infantil também deve ter uma Base Nacional Comum Curricular.

Nos últimos meses de 2015 e durante o ano de 2016, foi disponibilizada a versão preliminar da BNCC e, após consulta pública, foi publicada a segunda versão do documento. Na ocasião, pesquisadores e pesquisadoras, educadores e educadoras e movimentos sociais em defesa das crianças e da Educação Infantil já levantavam uma série de questionamentos e preocupações concernentes a existência e pertinência de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

Em que medida as crianças estão sendo consideradas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? O que já temos de produção escrita sobre a BNCC que pode contribuir para alimentar o debate a respeito da proposta? As crianças precisam de uma BNCC? As especificidades da educação infantil estão sendo respeitadas? Os marcadores de diferenças: raça; etnia; religião; sexualidade; classe social estão devidamente referenciados e contemplados? O que tem em comum todas as crianças brasileiras? Que projeto de nação está fundamentando as propostas? [...]. (ANJOS; SANTOS; 2016, p. ii).

Além da diversidade de questionamentos que permeavam as discussões a respeito da existência e pertinência de uma BNCC para a Educação Infantil, o contexto estava – e ainda permanece – permeado pela perda de direitos sociais e educacionais e pela instabilidade política.

Em entrevista realizada por Vitoria (2016) com Coordenadora Geral de Educação de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI-MEC), ao ser questionada sobre os elementos que precederam a decisão de trabalhar pela inserção da Educação Infantil na BNCC, ela responde que:

Dois aspectos foram importantes. O primeiro, a própria definição de Base Nacional Comum Curricular estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica segundo a qual: “– Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são 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 e exercício da cidadania; nos movimentos sociais”. Como é possível constatar, essa concepção abrange a educação infantil e dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que definem a identidade e os objetivos da educação infantil. Ou seja, observadas as concepções propostas nas diretrizes da educação básica e da educação infantil, constata-se claramente a relação entre educação infantil e a base nacional comum curricular. Trata-se, portanto, de uma dimensão conceitual. O segundo fator foi a alteração, em 2013, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação determinando no art. 26 que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma Base Nacional Comum Curricular. Temos aqui a dimensão legal. Finalmente, é importante também destacar uma mudança de perspectiva na direção dada pela Secretaria de

Educação Básica do MEC que, a partir 2014, passa a dar ênfase nos trabalhos para definição da Base aos direitos de aprendizagem. Aqui, temos a dimensão política. Portanto, se a educação infantil é parte da educação básica, se as concepções de educação infantil e de base nacional comum curricular dialogam, se as crianças da educação infantil têm direito a aprender e a se desenvolver e se o país vai debater, construir e normatizar uma Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica é indispensável que a área da educação infantil, por meio dos seus gestores, pesquisadores, professores e militantes, participe. O que sempre defendi na Coordenação é que a área da educação infantil tem voz, tem concepção, tem pesquisa, tem produção, tem posicionamento político articulado. Também vale lembrar que participar inclui a possibilidade do contraditório. Participar da construção da Base possibilita defender as especificidades da educação infantil relacionadas a uma série de fatores, decorrentes do modo de agir das crianças de zero a cinco anos de idade e que não são contemplados na legislação. Fica evidente nos direitos e objetivos propostos, assim como na organização curricular por campos de experiências e não por áreas ou disciplinas como nas demais etapas, a proposição de integrar o direito à educação ao direito à infância (VITÓRIA, 2016, p. 4-5).

Os/as consultores/as envolvidos/as com a BNCC para a Educação Infantil (BABBOSA; CRUZ; FOCHI; OLIVEIRA, 2016) afirmam que a proposta construída na ocasião (versão preliminar, 2015; versão após consulta pública, 2016), partia do princípio dos consensos possíveis e provisórios da Educação Infantil brasileira, já que representam acordos de determinado momento histórico. Para elas e ele, os consensos são aqueles que estão expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) na medida em que reúne os fundamentos, procedimentos e princípios que devem orientar as políticas públicas do campo, bem como a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação das propostas pedagógicas e curriculares (conf. Art. 2).

Embora os/as consultores/as da BNCC afirmem partir do princípio de consensos provisórios e possíveis, cujos acordos estão representados nas DCNEI (BRASIL, 2009), a existência e pertinência da BNCC para a Educação Infantil está distante de ser um consenso da área.

Aquino e Menezes (2016) afirmam que a proposta apresentada naquele momento, parecia anunciar uma concepção ressignificada dos campos de experiência das escolas italianas, na medida em que, no contexto brasileiro, eles passaram a serem vistos como pretextos para aprendizagens e conexões com etapas posteriores da Educação Básica. Para as autoras, a proposta de BNCC para a EI parece caminhar na direção contrária a um projeto de nação que considera e valoriza o que há de singular em cada parte do território brasileiro, pois embora esteja presente a ideia de valorização das diferentes culturas nos espaços educacionais, não há indícios dessa apropriação para a construção de outros pedagogias, mais nômades e não fascistas.

Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), afirmam que, durante o processo de consulta pública, realizada por meio de cadastro individual no site da BNCC, foram registradas mais

de 12 milhões de contribuições até o mês de março de 2016, porém não foram claros os critérios adotados pelos quais essas contribuições seriam consideradas ou não na versão final do documento. No caso específico da Educação Infantil, as autoras afirmam que a proposta preliminar se estruturava de maneira diferente das demais etapas da educação Básica, por meio da proposição dos “campos de experiência”, respaldados nos direitos de aprendizagem e nas DCNEI.

Embora as justificativas apresentadas pelo MEC estivessem ligadas ao discurso da equidade e da igualdade a serem concretizadas a partir de um currículo nacional comum, Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) destacam que a suposta ideia da existência de algo que é genérico, unificador e consensual, busca afastar conflitos e silencia as diferenças. Além disso, destacam que a unidade na multiplicidade pretendida a partir do caminho metodológico dos “campos de experiência” não reconhece a diversidade e desconsidera as especificidades regionais, além de atender a interesses mercadológicos e padrões internacionais de uniformização e de avaliações conteudistas que restringem “educação” a “aprendizagens”.

Mello e Silva (2016, p. 86), ao discutirem as rupturas da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e seus desafios, consideram que a superação dessa descontinuidade entre as etapas envolve o compartilhamento de ideias e princípios relacionados ao papel da educação, aos processos de aprendizagem e às concepções de crianças, dentre outros aspectos. Para as autoras, embora a BNCC apresente alguns indícios de construção de um possível currículo integrador, nela não há discussões consistentes sobre teorias pedagógicas que possam orientar atitudes comuns de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois “[...] é a criança, sua infância, suas linguagens, sua relação com a cultura, seus aprendizados e seu desenvolvimento que, de fato, nos une”. De acordo com as autoras, sem o entendimento e valorização do papel da educação na vida das crianças de 0 a 10 anos de idade, profissionais do Ensino Fundamental e famílias das crianças continuarão pressionando pela antecipação da escolarização e pelo encurtamento do tempo da infância.

De acordo com Tiriba e Flores (2016), a versão inicial e a segunda versão da BNCC não apresentam aspectos vinculados à defesa das crianças como herdeiras das tradições culturais do Brasil e como seres da natureza, ou seja, não indicavam perspectivas ambientalmente sustentáveis e ecológicas na educação das crianças pequenas e, portanto, não contribui para a consolidação da perspectiva ambiental proposta nas DCNEI (BRASIL, 2009).

Santiago e Faria (2016), ao apresentarem contribuições e reflexões das experiências italianas a partir do conceito de currículo como responsabilidade, também problematizam a pertinência de um currículo nacional para a Educação Infantil. Para eles,

[...] Na tradição italiana... uma das características é a centralidade no favorecimento dos espaços, tempos e materiais para que as crianças possam produzir suas culturas, bem como a interação entre o tripé que constitui a Educação Infantil – crianças, educadores/as, comunidade, o que favorece a produção de experiências específicas e genuínas em si, correspondendo ao contexto cultural e às relações sociais estabelecidas no interior das instituições educativas e com a comunidade (SANTIAGO; FARIA, 2016, p. 103).

De acordo com Santiago e Faria (2016), a construção de um currículo integrado para a Educação Infantil na Itália está na contramão da proposta da BNCC, tendo como única aproximação a parte relacionada aos “campos de experiência”.

Souza (2016) também problematiza:

O debate instaurado, nacionalmente, com a construção de um documento curricular que implica uma abordagem nacional comum sobre o que deve constar nas práticas e discursos (conteúdos, conhecimentos, saberes, concepções, conceitos) das diferentes realidades educacionais brasileiras, para as creches e pré-escolas, provoca reflexões acerca das possibilidades de avanço ou retrocesso nas políticas públicas para esta etapa da educação. Afinal, há que se pensar, qual o sentido de uma base nacional comum curricular para a Educação Infantil? E, conduzindo a um enfoque no campo da diversidade cultural brasileira, qual o sentido de um currículo comum frente às proposições de diretrizes e orientações nacionais para a Educação Infantil e para as relações étnico-raciais, que definam o currículo como processo, espaço de encontro, de conflito, de diversidade sociocultural, de escuta e observação atenta ao coletivo infantil, suas experiências e interesses? (SOUZA, 2016, p. 138).

Para Souza (2016), um documento que se intitula como “base comum”, aponta para uma perspectiva padronizada de educação, cujo modelo não dá conta daquilo que é diverso.

Movimentos em defesa das crianças e da Educação Infantil também se manifestaram a respeito da Base Nacional Comum Curricular. O Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI), vinculado ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), lançou o “Manifesto Indignado: Educação Infantil na luta em tempos TEMERosos” (FPEI, 2016). Nele, o movimento convoca os/as profissionais da educação, bem como os pais e as mães das crianças, a lutarem e resistirem contra os ataques e desmonte da Educação Infantil brasileira. Para o FPEI, tal desmonte tem sido articulado a partir do desbaratamento das propostas e do pacto coletivo em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No atual desmonte das políticas públicas do MEC, a história construída ao longo da última década corre o risco de ser riscada. Há um projeto para a Educação Infantil em curso, que já anunciou que não dialoga e nem considera nossas conquistas, retirando da pauta todos os avanços do campo dos direitos humanos: direito à

infância, direito ao brincar, direito à uma educação de qualidade, direito à diferença!
(FPEI, 2016, p. 209).

Com o processo de impeachment de Dilma Rousseff, alcançado por meio de golpe parlamentar, os debates e contribuições foram cessados e as críticas já levantadas por pesquisadores e pesquisadoras das infâncias e pelos movimentos sociais em defesa das crianças e da Educação Infantil não se tornaram “página virada” após a publicação da versão final do documento, mas este continua a ser debatido e sendo alvo de diversas críticas. Retomar essas discussões e ampliar o debate nos parece fundamental, pois ainda há muita coisa em jogo: as disputas em torno da BNCC envolvem grupos políticos, empresas interessadas na produção de material didático e no oferecimento de cursos de formação, dentre outras questões e, por esse motivo, precisaremos nos manter vigilantes na defesa de uma educação emancipatória para todas as crianças desde bebês (ANJOS; FARIA; ARELARO; 2021).

3 BNCCEI EM DEBATE: APONTAMENTOS SOBRE UM DOCUMENTO QUE SE PRETENDE NORTEADOR PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA

Pode-se afirmar que não são novas as críticas acerca da forma como o documento foi proposto e construído. Diversas foram as resistências e rejeições à BNCC durante seus anos de discussão pública até a homologação de sua versão final. Pesquisadores, professores e entidades como a Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB), manifestaram seus pontos de vista acerca de sua pertinência e qualidade (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019; CORAZZA, 2016).

Dentre as críticas relacionadas à pertinência, está o questionamento do sentido, da necessidade e da real existência de um desejo coletivo de possuir um documento curricular nacional, utopicamente salvacionista, que reduz a educação a níveis de aprendizagem e fornece garantias sociais de que todos/as terão uma formação mais igualitária – entendida pelos que a defendem como sinônimo de uniforme - e pressupõe que docentes necessitam de orientações nacionais e comuns de currículo para as crianças desde bebês desse imenso país.

As orientações nacionais vigentes até então – tais como as DCNEI (BRASIL, 2009), bem como o conhecimento acumulado por pesquisadores e pesquisadoras da área, por educadores e educadoras e pelos movimentos em defesa das crianças e da Educação infantil, aliados a condições de trabalho adequadas, valorização dos/as profissionais da Educação Infantil, investimentos em estudos e pesquisas e parcerias com as universidades públicas deste país que tem colaborado com a construção da Educação Infantil brasileira não mais eficientes na construção de propostas que respeitem as crianças e suas famílias e considerem seus interesses e necessidades? Ou, como questiona Gobbi (2016), não seria melhor “contar com a base”, ou seja, com aqueles e aquelas que pensam e fazem a Educação Infantil brasileira? Em que medida os saberes desses/as profissionais e os avanços da área foram considerados na construção da BNCCEI?

Os textos curriculares oficiais para a Educação Infantil são reflexos da descontinuidade das políticas públicas para o setor (ROSEMBERG, 2008), atravessadas, muitas vezes, por interesses políticos diversos. É necessário admitir que os processos de constituição da identidade da área passaram caminhos e descaminhos, avanços e retrocessos, os quais muitas instituições educacionais ainda sofrem os reflexos desse cenário (CAMPOS, 2017). Por outro lado, podemos afirmar que, apesar dos percalços das políticas de Educação Infantil existem pesquisadores e pesquisadoras, educadores e educadoras que continuam lutando, resistindo, trabalhando e desenvolvendo práticas educativas em que a diversidade e a diferença e o protagonismo das crianças, de suas famílias e de seus educadores/as nos indicam outro caminho possível.

A sobreposição de documentos oficiais não tem auxiliado na superação dos problemas objetivos da realidade das instituições, até porque tais problemas não se resumem às questões curriculares e às representações de Educação Infantil de seus profissionais. A ideia de um documento que pode trazer alguma unidade e consenso possível, ao ser considerada isoladamente, pode contribuir para mascarar outras mazelas¹ da área como a necessidade de remuneração digna e plano de carreira para a valorização do magistério, condições estruturais e materiais instituições educativas, formação continuada e em serviço, entre outros aspectos que podem contribuir para uma Educação Infantil de qualidade.

¹ Esse artigo está sendo escrito em um momento histórico em que o contexto de pandemia ocasionado pela covid-19 tem afetado nossas vidas. No campo da Educação Infantil, muitas mazelas se tornaram ainda mais evidentes e, diante desse contexto, sentimos a necessidade de registrar que é preciso continuarmos na luta pelos direitos das crianças, de suas famílias e de seus/suas educadores/as. Para aprofundamento dessa discussão, recomenda-se a leitura do dossiê “Educação Infantil em tempos de pandemia” (ANJOS; PEREIRA, 2021) e o Caderno de Direitos da Frente Nordeste Criança (MELLO; ANJOS; NEGREIROS, 2020).

O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil apresenta aspectos questionáveis desde o seu início: primeiramente, para a elaboração das duas primeiras versões, contou com uma equipe restrita de quatro consultores especialistas da área de Educação Infantil, quantitativo significativamente menor² ao número de consultores contratados para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em segundo, não foram explicitados os critérios de incorporação ou exclusão das contribuições recebidas no processo de consulta pública e, por fim, a equipe de consultores não teve a possibilidade de participar da finalização do documento, pois a consultoria foi substituída por uma equipe de organismos vinculados à iniciativa privada que se intitulou como Movimento pela Base³. O financiamento do “Movimento” por setores empresariais não nos parece aleatório, mas intencionalmente construído de modo a possibilitar que a BNCC possa atender aos interesses de movimentos empresariais de reforma da educação, de modo alavancar as proposições da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e do Banco Mundial para a educação pública.

Para Pereira (2021, p. 85-86),

Em suma, a Base Nacional Comum Curricular toma de empréstimo uma organização do currículo que pressupõe o fazer livre da criança, com atenção à qualidade das interações e a transforma em campos não de experiência, mas de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular ignora que estudos sobre o desenvolvimento integral da criança e sobre as práticas pedagógicas estejam em um patamar muito mais sofisticado em relação à sua própria proposta. A Base Nacional Comum Curricular descaracteriza a proposta por Campos de Experiência, aproximando-os e assemelhando-os a disciplinas escolares e distanciando-os da pedagogia de projetos interdisciplinares nas quais estão originalmente inseridos. Uma Base Nacional Comum Curricular tal como esta que aqui temos não garantirá melhora nos níveis de qualidade da educação se o Brasil não puder cumprir a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que é a de universalizar a pré-escola e garantir 50% da cobertura do atendimento em creches. Da forma como está, se assumida por professoras e professores sem reflexão e criticidade sobre os conceitos de sua proposta, a Base Nacional Comum Curricular se constituirá como uma tentativa de controle da ação docente, para avaliações meritocráticas (geralmente envolvendo bonificação financeira). Também pode se constituir em controle das crianças, já que vemos surgir propostas de avaliação das crianças já na Educação Infantil, com base em objetivos e habilidades comportamentais. Da forma como está posta, a Base Nacional Comum Curricular não traz nenhuma proposta de um currículo integrador para a infância brasileira.

² De acordo com a portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, foram contratados 116 consultores para a elaboração da BNCC, sendo que, deste total, apenas 4 consultores foram contratados para a Educação Infantil, a saber: Paulo Sergio Fochi, Maria Carmen Silveira Barbosa, Silvia Helena Vieira Cruz e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. O histórico desse processo de construção, bem com os documentos e portarias, podem ser acessados em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso: 24/08/2021.

³ Dentre as organizações, destacam-se a Fundação Lemann, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Inspirare, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, o Itaú BBA, o “Todos Pela Educação”, entre outras organizações financiadas por grandes grupos econômicos. Para saber mais, sobre o Movimento pela Base, acesse: <https://movimentopelabase.org.br/>.

Nessa perspectiva, a proposta de uma BNCCEI atua como elemento que procura restringir a ação criadora das crianças e dos/as profissionais da Educação Infantil, bem como se afasta da noção de que os currículos são elementos vivos, colocados em movimento, construídos e reconstruídos no cotidiano das instituições educacionais (LOPES, 2015), porque estão sujeitos aos processos de reinterpretação no campo das práticas educativas.

Embora os/as que fazem o cotidiano de nossas instituições de Educação Infantil possam realizar leituras contextuais dos documentos oficiais, é preciso considerar o caráter mandatório que a BNCCEI assume, constituindo-se como ação colonizadora que parte de um aparato musculoso que compõe o poder Estatal, capaz de sanções, concessões ou negação de recursos para as esferas envolvidas na reelaboração curricular e no regime de colaboração federativo (CORAZZA, 2016).

Para Andrade, Neves e Piccinini (2017) a BNCC é parte de um pacote de reformas cujo intuito é a contenção da crise e a manutenção das maneiras de conduzir a formação dos indivíduos para se tornarem trabalhadores/as desejáveis e consumidores úteis, adaptados ao sistema vigente, pouco questionadores/as e partícipes da transformação da realidade, além da conversão da educação em mercadoria. Em outras palavras, os propósitos de uma educação emancipatória são silenciados em detrimento de políticas econômicas neoliberais, que oferecem o discurso de promoverem uma educação mais eficiente por meio da padronização dos currículos, processo que se dá nas escalas local, nacional e global, de forma interdependente, unificadora e isomórfica, além de vir acompanhada de um conjunto de “[...] materiais, ditos pedagógico-didáticos e de apoio ao desenvolvimento curricular e à aprendizagem das crianças, produzidos por editoras e outros tipos de empresas [...]”(ANJOS; SANTOS; FERREIRA, 2017, p. 156). A reboque, há a investida das consultorias de especialistas e da oferta de cursos de formação docente.

A padronização dos currículos atende aos interesses mercadológicos, pois oferece previsibilidade ao mercado educacional, que organiza seus produtos e serviços com base em metas preestabelecidas, além de permitir o aprofundamento da lógica empresarial na gestão da escola pública (ANTUNES, 2018). Na Educação Infantil, tal previsibilidade está presente na definição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais motivam, desde a publicação do documento, uma intensa produção de materiais didáticos, cursos e receituários destinados à docência na Educação Infantil e demais etapas da Educação Básica.

Segundo Antunes (2018), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) merece especial destaque quando o assunto é a transformação da

educação em mercadoria, uma vez que a entidade indica ao mundo empresarial quais países estão seguindo as orientações em educação e economia, sinalizando locais atrativos para investimentos, como a existência de mão de obra considerada como qualificada de acordo com os padrões estabelecidos pelo organismo sobre o que é qualidade, “colonizando o currículo” e associando os fazeres da escola diretamente ao mercado de trabalho. A BNCC reitera textualmente, em sua terceira versão, tais interferências e sua afiliação aos princípios por elas prefigurados, quando, de modo geral, nas diferentes etapas da Educação Básica, aparecem os termos “resiliência, produtividade, autonomia, proatividade, aprender a aprender” (BRASIL, 2017, p. 14) e correlatos, especialmente no que se refere à Pedagogia das competências, reavivando a ideologia da meritocracia, do individualismo e da competitividade que caracterizam a economia globalizada e que acabam desviando os indivíduos de uma educação “pública, gratuita, laica, descolonizadora e emancipatória” (ANJOS; FARIA; ARELARO, 2021).

Esse movimento de “mudança educacional global” tem como tendências o aumento das desigualdades sociais, a falta de condições para uma educação pública de qualidade para todos e todas, a ausência de investimento – material e simbólico – na formação e trabalho docente, cada vez mais circunscritos à dimensão técnico-instrumental de seus fazeres, de forma acrítica e despolitizada, bem como o recrudescimento da cultura da avaliação, concebendo-a como forma de medição, comparação e classificação dos resultados, em contraponto a ideais democráticos e de cidadania (ANJOS; SANTOS; FERREIRA, 2017), tanto para crianças quanto para adultos/as envolvidos/as, que tendem a ser culpabilizados pelo fracasso educacional ou colocados como elemento-chave do processo educacional, reforçando a perspectiva tecnocrática no qual se afirma que o que falta na educação é gestão eficiente, não mais recursos.

Adrião e Peroni (2018) afirmam que a BNCC representa uma privatização da educação básica naquilo que ela possui de mais fundamental: o trato com o conhecimento e a definição de um currículo. Por este motivo, para muitos/as intelectuais brasileiros/as a BNCC é indefensável, tanto em virtude de sua vinculação aos interesses do capital hegemônico, quanto pela quebra democrática em sua construção e comprometimento ideológico-estrutural.

No documento, conceitos teóricos basilares “criança e infância” não são explicitados e se caracterizam por sua superficialidade, ao estarem subentendidos no texto, bem como demonstra a desconsideração dos problemas que atravessam a categoria geracional infância, visto que o documento não faz um diagnóstico da realidade social enfrentada pelas crianças brasileiras desde bebês, mas trabalha com conceitos abstratos e ideais, nos quais

fica representada a criança com condições de vida ideais, silenciando e excluindo todas as outras – especialmente as pobres, as negras, as indígenas, as meninas, as em luta por moradia... -; ou seja, aquelas cujas famílias esperam que a escola possa contribuir para processos de mudanças em suas condições de vida e que, por sua condição racial, de classe social, de gênero, entre outros fatores, não fazem parte dos grupos sociais hegemônicos e compõem o contingente de crianças que estão fora da escola.

O silenciamento das diferenças ocorre quando a BNCC lhe oferece um lugar vago e sem efetivamente se preocupar com a consideração desses indivíduos e grupos, tendo em vista o fato de que deve, como um documento que se constitui como parte de uma política nacional, deve abranger a todas as crianças brasileiras desde bebês. Aos sequer mencionar os problemas sociais da infância e a desigualdade social a que as crianças estão submetidas, o texto oficial busca seduzir o leitor para sua proposta, assumindo um tom otimista e traduzindo-se como grande conquista social, desviando a atenção de questões que poderiam colocar em xeque a propriedade de sua proposta e o sucesso de sua implementação.

Outra questão presente na BNCC é o fato de a proposta estar assentada sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Destaca-se aqui o fato de que “direito de” é diferente de “direito de aprender a” e, assim sendo, para ilustrar o este ponto, menciona-se como exemplo o “direito de participar” que, ao ser associado aos direitos de aprendizagem, passa a se constituir como “direito de aprender a participar”, o que é diferente do direito de participar. O termo aprender, confere, portanto, ao direito de participar, um lugar segundo o qual a criança precisa adquirir tal habilidade ou conhecimento para dele poder usufruir. Tal exemplo, se aplica aos demais direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tal como o brincar, dentre outros.

Os direitos enunciados na BNCC, quando associados à aprendizagem, circunscrevem, de certo modo, os direitos das crianças à permissão dos/as adultos/as e de suas concepções e expectativas a respeito de cada um deles, fazendo, também com que o exercício de direitos esteja condicionado a “aprender” para poder exercê-los de forma plena e esperada pelos/as adultos. Pode-se, por exemplo, brincar dentro da proposta que o/a professor/a organizou e segundo suas regras; pode-se conviver dentro de uma estrutura restrita de seriação e organização; pode-se conhecer as culturas que o/a professor/a julga dignas, muitas vezes silenciando outras culturas, incluindo as infantis. O direito de conhecer-se, fica prejudicado na própria construção da BNCC, visto que as individualidades e as diferenças não são alvo de consideração. Há, portanto, uma forte tendência a disciplinarização dos corpos infantis para a o silêncio e para a obediência às comandas

dadas pelos/as adultos/as e poucas vezes as crianças são consultadas sobre aquilo que interfere em suas vidas.

A BNCC, em seu texto, afirma que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, baseados nos eixos estruturantes e nas competências gerais da educação básica, visam garantir que a criança desempenhe papel ativo, em ambientes que sejam desafiadores e que as provoquem a resolver problemas, construindo significados sobre si, seus pares e sobre o mundo social e natural (BRASIL, 2017a). Nessa perspectiva, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são tratados de forma condicionada à aquisição futura das competências gerais para a educação básica, dentre as quais, aquelas voltadas para uma preparação para o “vir a ser” e não para o “aqui-e-agora” das crianças, ou seja, os seus interesses e necessidades do presente.

Outro aspecto que importa considerar é a organização do conhecimento a partir dos campos de experiência, ou tendo a experiência infantil como base das situações educativas. Segundo os autores das primeiras versões da BNCCEI (BARBOSA, *et al.*, 2016, p. 23), esse arranjo tem inspiração na Indicação Nacional Italiana, de 1991, revisada na legislação daquele país em 2012.

A proposta de trabalho na EI italiana tornou-se conhecida com a divulgação das práticas desenvolvidas na região de Reggio Emília, as quais têm como seus principais pontos de ancoragem o trabalho colaborativo, em grupos de crianças, no sentido de resolver problemas, utilizando-se a metodologia de projetos. Em tais práticas, valorizam-se as diferentes formas de linguagem expressiva e comunicativa das crianças, a concepção de criança como sujeito único, com direitos e dotado de plasticidade, curiosidade, capacidade de se comunicar e relacionar-se com outras pessoas, além de participarem ativamente da tomada de decisões coletivas (BARBOSA; FINCO; FARIA, 2015).

Conforme Finco (2015, p. 272), os campos de experiência remetem aos diversos âmbitos do fazer e do agir das crianças, não se referindo a áreas do conhecimento ou saberes a que as crianças teriam direito de aprender ou a objetivos gerais ou específicos definidos de antemão. A proposta dos campos é referida pela autora como “[...] experiências de vida em contextos educativos [...] envolvendo os/as três protagonistas da Educação Infantil: crianças, famílias e professores/as [...]” e abrindo-se para a inventividade, para uma organização flexível e autônoma, na qual cada instituição de Educação Infantil possa valorizar suas experiências e as culturas locais, permitindo, ainda, que estas tenham flexibilidade e autonomia para construir seu projeto próprio e criativo a respeito do que o currículo disciplina.

No texto da BNCC, entretanto, o conceito de experiência nos parece vago e não há referências que permitam aos sistemas e professores/as a retomada de fundamentos e implicações pedagógicas, o que pode levar a uma compreensão superficial, principalmente no que tange a esse aspecto central da proposta. Conseqüentemente, abre-se precedente para a desqualificação do trabalho na Educação Infantil, mas também se forja espaço para a investida do mercado editorial e das consultorias de especialistas, que trariam as “soluções mais seguras” para o dilema interpretativo enfrentado no campo das práticas educativas. Conforme essa explicação, faz sentido conjecturar que a superficialidade do documento é um estratagema para atender também aos interesses de mercado.

Mais um elemento importante que se soma à proposta da BNCC é a organização de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, orientados a partir de faixas etárias bem definidas, caracterizados como “pontos de chegada” ou elementos de referência para as práticas educativas. Novamente percebem-se afastamentos à própria proposta italiana de campos de experiência, uma vez que as interações com crianças de diferentes idades é um aspecto enriquecedor das experiências e não o contrário.

Como última reflexão desse texto, mas não sobre a proposta da BNCC, pode-se pensar que a definição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pode servir aos ideais de mensuração de resultados, controle e responsabilização dos sistemas de ensino e dos/as professores/as pelos resultados obtidos, afinando-se ao domínio de competências, desde a Educação Infantil, integrando-a a agenda internacional, no sentido de definir no “hoje” características dos/as estudantes de “amanhã”. A BNCC não aponta a avaliação externa como finalidade evidente, mas sutilmente sugere essa possibilidade para a Educação Infantil ao estabelecer competências e ao codificar objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento.

4 CONCLUSÕES

“Lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos [...] O educador tem o dever de não ser neutro”.

Paulo Freire

A partir das reflexões tecidas neste texto, nota-se que muitas são as questões que BNCC nos coloca. Embora sua proposta esteja aparentemente revestida de um caráter democrático, diversos foram os exemplos dados de que seu texto e construção são povoados por interesses escusos e/ou por relações que tendem a desorganizar os saberes acumulados na área da Educação Infantil.

Seguindo a lógica dos documentos curriculares que a precederam, a BNCC aparenta um discurso inovador, mas, na realidade, apresenta-se como elemento de retrocesso para a Educação Infantil. É por este motivo que se entende que, a exemplo das palavras de Paulo Freire, é preciso que docentes e pesquisadores/as se coloquem no exercício de deslindar os sentidos que estão por trás da BNCC.

Dentre os retrocessos, destaca-se o fato de que a BNCC não dialoga com as DCNEI (BRASIL, 2009) quando se trata das concepções de linguagens e de processos educativos, além de silenciar os marcadores da diferença – raça, etnia, religião, sexualidade, idade e classe social – e, sutilmente, fomentar a produção de materiais e cursos dentro da proposta da Pedagogia das Competências (ARELARO; ANJOS, 2021).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 29-45, 2016. Disponível: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p46>. Acesso: 19/07/2021.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In*: AGUIAR, Marcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 49 - 54.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; NEVES, Rosa Maria Correa das.; PICCININI, Cláudia Lino. **Base nacional comum curricular**: disputas ideológicas na educação nacional. Colemarx, 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA; Ana Lúcia Goulart; ARELARO, Lisete Regina Gomes. (org.). **Por uma educação emancipatória**: lutas e resistências em defesa das infâncias. Maceió: EDUFAL / Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2021.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20. Disponível: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79179>. Acesso: 21/08/2021.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos. As crianças pequenas precisam de uma Base Nacional Comum Curricular? À Guisa de apresentação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. i-vi. Jul./Dez. 2016. Disponível: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16pi>. Acesso: 28/07/2021.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos; FERREIRA, Fernando Ilídio. As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias. **Zero-a-seis**,

Florianópolis, v.19, n. 36 p.156-165, jul.-dez., 2017. Disponível:
<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p156>. Acesso: 15/07/2021.

ANTUNES, A. **A quem interessa a BNCC?**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, EPSJV/Fiocruz, Rio de Janeiro, 23 nov. 2018. Disponível em:
<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 10 abr. 2021.

AQUINO, Lígia Maria Leão de; MENEZES, Flávia Maria de. Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 29-45, 2016. Disponível: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p30>. Acesso: 18/07/2021.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; ANJOS, Cleriston Izidro dos. A educação da pequena infância no Brasil e seus desafios: lutar e resistir em defesa de uma educação emancipatória. In: ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart; ARELARO, Lisete Regina Gomes. (org.). **Por uma educação emancipatória: lutas e resistências em defesa das infâncias**. Maceió: EDUFAL / Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2021.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antonio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio, 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n.16, p.11 a 28, jul./dez., 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de Oliveira. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, 2016. Disponível: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p11>. Acesso: 17/07/2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lucia Goulart de (org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017a. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 mai.2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 04 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 mai. 2021.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/porta/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 02 mai 2021.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cad. de Pesq.** São Paulo, n.106, p.117- 127, mar. 1999.

CAMPOS, Maria Malta. Balanço Analítico da Educação Infantil: Direitos em risco e consensos possíveis. In: **Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped**, 38., 2017, São Luís. Anais [...]. Disponível em: http://anis.anped.org.br/38reuniao?_ga=2.268771697.1084417025.1595202257-1424461725.1588715110. Acesso em: 15 abr. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. **Educação**, v. 39, n. 4, p. s135-s144, dez., 2016.

FPEI. Fórum Paulista de Educação Infantil. Manifesto indignado. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 208-209, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p208. Disponível: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2815>. Acesso: 24 ago. 2021.

FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Manifesto Indignado. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 208-209, 2016. Disponível: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p208>. Acesso: 26/07/2021.

GOBBI, Marcia Aparecida. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? A Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 118-135, 2016. Disponível: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p118>. Acesso: 20/07/2021.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo. (org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Antonio Carlos. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, p. 445- 466, 2015.

MELLO, Ana Maria Araújo; NEGREIROS, Fauston; ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Caderno de Direitos – Retorno à creche e à escola**: Direitos das crianças, suas famílias e suas/seus educadoras/es - gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os. Piauí: FRENTE NORDESTE CRIANÇA/EDUFPI, 2020. 34pp. 17fls. (Círculo Temático Violência e Direitos

Humanos - Subgrupo 8 - Políticas Públicas). Disponível:
https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Caderno_Direitos_-_EDULPI_com_ISBN20200725103619.pdf

MELLO, Suely Amaral; SILVA, Greice Ferreira da. BNCC: um currículo integrador da infância brasileira? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 66-88, 2016. Disponível: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p66>. Acesso: 21/07/2021.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul., 2020. Disponível: DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p73>. Acesso: 24/08/2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, Ruben George; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo Marçal. (org.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2008. p.296-333. SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart . Currículo é responsabilidade: discussão contemporânea na Itália. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 89-117, 2016. Disponível: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p89>. Acesso: 21/07/2021.

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de . Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 136-156, 2016. Disponível: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p136>. Acesso: 21/07/2021.

TIRIBA, Léa; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. A Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 157-183, 2026. Disponível: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p157>. Acesso: 28/07/2021.

VITORIA, Telma. Entrevista com Rita Coelho. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 1-10. Disponível: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p01>. Acesso: 16/07/2021.