

© 2019 - Editora Oeste

TÍTULO

CONHECIMENTOS EM DISPUTA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

ORGANIZADORAS

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Constantina Xavier Filha

EDIÇÃO, PROJETO GRÁFICO

Editora Oeste

DIAGRAMAÇÃO

Ricardo Barbosa Porto

REVISÃO

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

ILUSTRAÇÃO DA CAPA

Rafael Duailibi Maldonado

PUBLICAÇÃO DA



Editora

OESTE

www.editoraoeste.com.br
editoraoeste@hotmail.com

ISBN 978-85-45584-09-4

Depósito Legal na Biblioteca Nacional
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular / Fabiany de Cássia Tavares Silva, Constantina Xavier Filha organizadoras. -- Campo Grande, MS : Ed. Oeste, 2019.

283 p. : il. : 26 cm.

Texto em português e espanhol.
Inclui bibliografias.
ISBN 978-85-45584-09-4 (broch.)

1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Currículos. I. Silva, Fabiany de Cássia Tavares. II. Xavier Filha, Constantina.

CDD (23) 370.11

Biblioteca responsável: Wanderlize da Silva Assis – CRB 1/1279

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Constantina Xavier Filha
Organizadoras

**CONHECIMENTOS EM DISPUTA
NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

Campo Grande
2019



Editora
OESTE

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A EDUCAÇÃO INFANTIL EXISTE E INSISTE

Gizele de Souza,
Catarina Moro
& Ângela Scalabrín Coufinho
(UFPR)

Os fatos não existem isoladamente, no sentido de que o tecido da história é o que chamaremos de uma trama, de uma mistura muito humana e muito pouco 'científica' de causas materiais, de fins e de acasos; de uma fatia da vida que o historiador isolou segundo sua conveniência. (Paul Veyne, 1998)

Na esteira da posição assumida pelo historiador Paul Veyne, entendemos ser necessário para examinar a Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular, articular um conjunto de reflexões históricas, recuando ao período da aprovação da LDB N.º 9394/1996, passando pela construção e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN/IEI) – tanto às que se referem ao final dos anos 1990, como às do final de 2000, na direção de reunir elementos que nos ajudem a compor o tecido da história, como nomeou o pesquisador francês de “trama”, trama aqui composta pela educação infantil e sua interface com as atuais orientações curriculares nacionais.

Optamos, neste texto, por dirigirmos nossas análises em três momentos. Um inicial, ainda como parte da introdução, que recupera publicações e posições deliberadas sobre educação infantil tanto à época das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (em fins de 1990 e início de 2000), como concernente à revisão dessas Diretrizes em fins de 2000. Para isso, capas de revistas, matérias e entrevistas foram utilizadas como recurso deflagrador de uma história que apresenta riqueza no debate e nas formulações em defesa dos direitos das crianças em instituições de educação infantil.

Em um segundo momento, adentramos propriamente dito no percurso histórico de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nos antecedentes sobre as propostas de um Currículo Nacional para a Educação Infantil. Esse caminho se fez necessário

afim de localizar o acúmulo já produzido pela área, anteriormente à emergência da proposição da Base Nacional Comum Curricular, bem como de examinar os dissensos e resistências pela demanda desta Base.

Na sequência do texto e finalizando o terceiro momento, a nossa reflexão se volta para o interno das propostas da BNCC no tocante aos “Campos de Experiência” *versus* “objetivos de aprendizagem”, tentando explorar as críticas e argumentos envolvidos nesta ambivalência.

Iniciando nosso itinerário previsto, ele se inspira a partir de duas capas de revistas destinadas a profissionais da educação.



FONTE: Revista Nova Escola, n.132, maio de 2000.



FONTE: Revista Educação, Número Especial 2 – Educação Infantil, 2011.

A primeira, à esquerda, *Revista Nova Escola*, é de 2000 e traz na capa a chamada para uma “nova Educação Infantil: com propostas pedagógicas mais consistentes, creches e pré-escolas mudam o jeito de formar crianças”. À direita, *Revista Educação*², de 2011 traz na capa o título principal “Currículo e Práticas Pedagógicas: as dimensões que tornam o cotidiano de creches e pré-escolas

¹ Segundo dados apresentados pelo site da Revista, NOVA ESCOLA surgiu em 1986 vinculada à Victor Civita, fundador da Editora Abril. Em 2015, a venda em bancas e em pontos comerciais foi encerrada e a entrega das edições passou a ser exclusiva para os assinantes. Para alcançar as plataformas digitais, “a Fundação Victor Civita transferiu as marcas NOVA ESCOLA e GESTÃO ESCOLAR – irmã caçula dedicada a colaborar com o trabalho de diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores pedagógicos – para a Associação Nova Escola” (NOVA ESCOLA, 08/março/2017, s/p). Esta Associação nasceu em 2015, foi criada e é mantida pela Fundação Lemann. <https://novaescola.org.br/conteudo/4944/poi-que-nova-escola-existe>. Acessado em: 20/02/2019.

² A Revista Educação foi um projeto da Editora Segmento junto com a Fundação Carlos Chagas.

mais significativo para o processo de aprendizagem na infância”. O que essas revistas nos fornecem? Dentre tantas possibilidades analíticas, optamos por seguir as tiras das reportagens centrais e, principalmente, em destaque para os textos da professora Regina de Assis (PUC-RJ) na *Revista Nova Escola* e os das professoras Catarina Moro (UFPR) e Zilma de Oliveira na *Revista Educação*.

Na imagem 1, temos uma criança pequena que brinca e observa o próprio brinquedo. Junto a ela, a chamada principal desta *Revista Nova Escola* indica para novos tempos para a Educação Infantil. Quando adentramos à reportagem mencionada, localizamos a manifestação de várias pesquisadoras argumentando que o processo de mudança nas práticas pedagógicas de educação infantil no Brasil reflete uma história de luta e de crescimento de experiências municipais, estaduais e de instituições voltadas às crianças de zero a seis desde os anos oitenta do século XX.

Se proseguirmos, na mesma revista, pela entrevista da professora Regina de Assis – que naquele momento estava como representante no Conselho Nacional de Educação – relata preocupações e perspectivas postas diante das novas exigências dadas pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Bases da Educação Nacional (Lei N.9394/1996) e também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB N.22/1998 e Resolução CNE/CEB N.1./1999), orientações essas mandatórias cuja relatoria foi sua. Questionada sobre os impactos das Diretrizes Curriculares recém aprovadas, afirma a professora Regina de Assis: “as creches e pré-escolas precisam se adaptar às diretrizes, que são normativas. A maioria delas está tomando conhecimento da lei, fazendo debates. A natureza dessas instituições é muito variada.” (ASSIS, 2000, p.24). Neste momento, dentre os inúmeros desafios como o financiamento público para a educação, a formação de professores, estava também a capacidade do Estado em regular as instituições de educação infantil dentro de um novo espectro, parte delas já explicitadas pelas legislações maiores (Constituição e LDB), mas com orientações que promovessem a formulação de propostas pedagógicas a serem elaboradas pelas instituições de educação infantil ancoradas “em um quadro de valores éticos, políticos e estéticos” (ASSIS, 2000, p.25).

Na imagem 2, a capa da *Revista Educação*, publicada onze anos depois da mencionada anteriormente, também é estampada por crianças, essas agora estão entre livros de literatura infantil e a chamada da reportagem principal trata de “currículo e práticas pedagógicas”, faz menção as dimensões que tornam o cotidiano das instituições mais significativo para o processo formativo da infância. Como esta edição da revista é exclusiva para tratar da Educação Infantil, vários aspectos são ali debatidos desde aprendizagem lúdica³; o cuidado de si e do outro; intenções, reflexões e planejamento; formação de professores, interações das crianças e desafios da avaliação. Para este texto, vamos utilizar fragmentos destas duas matérias: interações das crianças de autoria da professora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e desafios da avaliação de Catarina Moro.

A pesquisadora da Universidade Federal do Paraná – Catarina Moro – ancora suas análises acerca da avaliação, além da bibliografia especializada e acadêmica da área, no contexto amplo e renovado que se deu no Conselho Nacional de Educação com a publicação das novas DCN/EBI, em 2009. Diz a professora:

tais diretrizes têm caráter regulamentador, ou seja, toda instituição educativa que ofereça atendimento para crianças com até 6 anos de idade deve se-

³ Entrevista com Magda Becker Soares.

gui-las. Sobre a avaliação e a transição entre a Educação Infantil e o ensino fundamental, o documento destaca como intenção o acompanhamento, o registro e a documentação do trabalho realizado, assim como, do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, assegurando continuidade nesses processos e não antecipação e ruptura entre essas duas etapas. (MORO, 2011, p.34-35).

Catarina Moro detalha várias frentes que a avaliação pode compreender dentro do arcabouço estabelecido pelas DCNEI e propõe a junção inventiva de “fio e desafio” para professores, gestores, equipes de coordenação, formadores na implementação de procedimentos de avaliação em benefício das crianças.

O outro texto sobre interações das crianças é de autoria de Zilma de Oliveira, professora aposentada da USP/Ribeirão Preto e que foi “peça-chave” da relatório técnica, junto com a professora Ana Paula Soares da Silva (USP/Ribeirão Preto), para a revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, documento este assumido e publicado pelo Conselho Nacional de Educação em 2009⁴.

Sabemos que a publicação das primeiras DCNEI - Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98 - “Foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas” (BRASIL, Parecer 20/2009, p.02), mas a sua revisão, embora ainda ancorada nos princípios expressos anteriormente nos documentos de 1998 e 1999, “outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas”. (BRASIL, 2009, p.02). Neste sentido, esta revisão e atualização foi “essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área” (BRASIL, 2009, p.03), assim como por “se constituir em instrumento estratégico na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade.” (BRASIL, 2009, p.03).

Na matéria da Revista Educação, o texto de Zilma de Oliveira põe foco para as interações das crianças. Um aspecto relevante que as Diretrizes Curriculares de 2009 (Resolução) trouxe foi exatamente estabelecer (em seu artigo nono) que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009a, p.4). No tocante as interações, a professora Zilma Oliveira sublinha que

fazem a mediação do desenvolvimento humano, ou seja, tornam-se recursos para a transformação das formas humanas de ação, pois fornecem ao indivíduo recursos para ele apropriar-se ativamente de formas de perceber, memorizar, emocionar, conversar, solucionar problemas e outras ações humanas que foram e estão sendo culturalmente desenvolvidas. (OLIVEIRA, 2011, p.78).

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A EDUCAÇÃO INFANTIL EXISTE E INSISTE

E a defesa deste princípio que consta das DCNEI, ainda vigentes no Brasil, da interação com diferentes parceiros

as crianças confrontam possibilidades atribuídas às muitas ações possíveis de serem efetivadas naquele momento, aos objetos aí disponíveis, em função de experiências passadas e/ou projeções para o futuro. Essas ações dos parceiros os colocam em determinados papéis e configuram cenas que criam não só espaços de continuidade, mas também de inovação dos papéis e das cenas. (OLIVEIRA, 2011, p.78).

Porque a relação entre interação e brincadeira está em destaque nas DCNEI (BRASIL, 2009a) e na produção da literatura especializada em educação infantil? Uma possibilidade interessante expõe Zilma de Oliveira que

as interações que as crianças estabelecem ao brincar envolvem comunicação gestual, corporal, verbal, e podem ser harmoniosas ou antagonicas, imitativas ou de oposição às ações do parceiro. Elas criam um ambiente vivo, um local de ouvir o outro, de falar para os outros, de conversar e pesquisar juntos, em suma de aprender com o outro. (OLIVEIRA, 2011, p.86).

Retomando as imagens, anteriormente já expostas, os títulos das reportagens e fragmentos das referências mencionadas, o que nos parece central demarcar desta história recente das normatizações curriculares para a educação infantil no Brasil, é que além destes documentos expressarem diálogos com a comunidade acadêmica, com movimentos sociais, sindicatos, entidades de pesquisas, etc, dando sustentação democrática e constituição coletiva, a direção dos seus princípios e já orientavam para a perspectiva de que

a proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças (BRASIL, 2009, p.6).

Nesse sentido, deve figurar nas proposições educativas de educação infantil brasileiras, a criança como “centro do planejamento curricular” (BRASIL, 2009a, art. 4º, p.1) e a compreensão de vê-la como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (BRASIL, 2009a, art.4º, p.1). As imagens nas capas das revistas citadas aqui neste texto podem ilustrar tal estética: crianças que brincam, que se atentam ao brinquedo, ao outro, que experimentam os objetos, os livros, a interação com o outro e com o mundo.

⁴ O parecer teve como relator na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional - Raimundo Moacir Mendes Fátima – processo nº 23001.000038/2009-14, aprovado no Colegiado CEB em 11/11/2009 e homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14.

Tais posições e parâmetros expostos acerca da Educação Infantil e da sua regulamentação por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais antecedem aos debates mais acalorados e as proposições realizadas pelo Ministério da Educação sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Com o propósito de localizar os tempos entre as discussões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as proposições para a BNCC, adentramos pelos antecedentes deste cenário.

ANTECEDENTES NA DISCUSSÃO SOBRE UM CURRÍCULO NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A perspectiva de uma BNCC existe desde a Constituição Federal (1988; Artigo 210) e do texto original da LDB 9.394 (1996). Contudo, somente nos anos finais da primeira década deste século é que ações mais específicas foram sendo empreendidas. Em 2006 houve edições do seminário “Currículo em Debate”. No ano seguinte, 2007, o Ministério de Educação (MEC) publicou o documento “Indagações sobre Currículo”, mesmo ano da implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Na Apresentação desta publicação a Secretaria de Educação Básica e o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental se posicionam em “defesa da escola democrática que humanize e assegure a aprendizagem. Uma escola que veja o estudante em seu desenvolvimento – criança, adolescente e jovem em crescimento biopsicossocial; que considere seus interesses e de seus pais, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura.” (BRASIL, 2007, p.7). Em seguida referem que:

O MEC tem consciência da pluralidade de possibilidades de implementação curricular nos sistemas de ensino, por isso insiste em estabelecer o debate dentro de cada escola. Assim, optou por discutir eixos organizadores do currículo e não por apresentar perspectiva unilateral que não dê conta da diversidade que há nas escolas, da diversidade de concepções teóricas defendidas por pesquisadores e estudiosos. (BRASIL, 2007, p.8).

Entre 2009 e 2010, o MEC pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica promoveu o “Programa Currículo em Movimento”, que teve entre suas ações e produções os Anais do I Seminário⁵. Os textos específicos para a primeira etapa da Educação Básica foram colocados para consulta pública no longo de 2010, antes de serem publicados em definitivo. Tais textos foram debatidos em diferentes espaços e desde aquele ano vêm sendo utilizados em formação continuada por várias redes municipais, além de compor debates na formação inicial, na graduação, nas faculdades de Educação. Na ocasião não chegaram a constituir uma base curricular nacional, apesar de o MEC ter anunciado que era intenção da COEDI/SEB (Coordenação Geral de Educação Infantil/ Secretaria de Educação Básica), elaborar orientações curriculares para contribuir com o trabalho do professor, por intermédio de consultoria técnica especializada acerca dos diferentes eixos e experiências da educação infantil, num processo de debate democrático para o qual contava receber sugestões, críticas e propostas de gestores, conselheiros, técnicos, professores, pesquisadores e da comunidade via comunicação por e-mail.

Segue-se um hiato e, então, em 2015, o Ministro da Educação, Professor Renato Janine Ribeiro, assina a Portaria 592 a fim de instituir a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. Pouco antes, no ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), relativo ao decênio que se concluirá em 2024, reafirmou em suas metas e estratégias:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014 - Estratégia 7.1).

Entretanto, comparece explicitado no PNE, apenas o Ensino Fundamental e o Médio, como níveis educacionais a contar com uma BNCC. A Educação Infantil “não estava incluída no processo de discussão, o que só ocorre com a solicitação da COEDI/MEC” (COUTINHO; MORO, 2017, p.354). Assim, em 2015, dá-se início às discussões e à elaboração (propriamente dita) da parte da Educação Infantil na base nacional. Uma equipe de quatro especialistas atua na consultoria e na mediação das discussões das primeiras versões, antes da mudança de governo pós impedimento da presidência do país em 2015.

A BNCC E OS PRIMEIROS ENFRENTAMENTOS

Movimentos de crítica, resistência e oposição à elaboração de uma base nacional curricular se apresentaram desde a deflagração do processo. Entre eles o posicionamento da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em conjunto com a Associação Brasileira de Currículo (ABdC)⁶, assim como o lançamento da campanha “**Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola...**”⁷, citada pela ANPEd solicitando a professores e professoras das escolas brasileiras (via e-mail e instagram), da Educação Infantil ao Ensino Médio, que contassem os currículos praticados de modos distintos e “com conteúdos plurais”. A intenção era fazer circular pelo Brasil, como um todo, as narrativas das experiências educativas e curriculares já realizadas, com o seguinte mote, “Currículo é mais que lista de conteúdo; currículo é diversidade, é criação, é vida nas escolas! Conte como você já faz!”

A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) lançou um posicionamento crítico no documento intitulado “Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular”⁸, no qual enfatiza entre importantes questões: o fato da BNCC constituir-se “campo de disputas profundas entre projetos distintos de sociedade e de educação, e também está no centro da discussão sobre o projeto de nação atual”; a incerteza sobre como se dará a articulação da BNCC com “a avaliação, o monitoramento, a produção de material didático, a formação de professores, a formulação dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, a relação entre a educação pública e a privada, entre outros temas”⁹; a possibilidade de regulação e controle dos sistemas de ensino em nível nacional”;

⁵ Anais do I Seminário nacional do Currículo em Movimento. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/relatorios?id=16110> Acessado em: 31/01/2019

⁶ http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Df_cio_01_2015_ONE_BNCC.pdf
⁷ <http://anped.org.br/campanha/curriculo>
⁸ <https://www.anpae.org.br/web/site/documentos/ANPAE-Doc-Preliminar-de-analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf>

necessidade de ampliação e democratização do debate nacional. Também chama atenção para alguns riscos eminentes a depender do modo como a BNCC vier a ser assumida, entre eles: o de ser entendida “como currículo (único) nacional”⁹; de “abrir espaço para um cerceamento, e, mesmo eliminação, da autonomia docente”¹⁰; não considerar “a relação essencial da Educação Básica com a Educação Superior”¹¹; desconsiderar e por a perder “as conquistas sociais da área, como a ampliação do direito à educação, a busca pela melhoria da qualidade da educação, a destinação do financiamento público para educação pública, bem como considerar como eixo as DCN’s para esse nível de ensino”¹².

Do mesmo modo, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), também publicizou suas inquietações e repúdio, em 2016¹³, quanto ao processo de elaboração da BNCC por não assegurar a participação efetiva de entidades e profissionais da educação; desprezar as diversidades locais e regionais, o direito às diferenças e o respeito aos sujeitos do processo educativo; amargar o pluralismo de ideias e concepções político-pedagógicas, a valorização das experiências em espaços não escolares; não valorizar a formação cidadã, os profissionais da educação e sua formação; “a gestão democrática, a pesquisa, o trabalho como princípio educativo, fragilizando a autonomia da comunidade escolar (...) na elaboração do projeto político pedagógico curricular da escola.”; estimular a mercantilização da educação e restringir a avaliação a processos extremos de controle. Mediante a terceira versão, apresentada em 2017, a ANFOPE declarou que em relação à Educação Infantil, o documento “apresenta uma redução nas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem na Educação Infantil, indo de encontro às diretrizes curriculares dessa etapa de ensino.”

A BNCC E A INSISTÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A demanda pela instituição de uma base curricular comum para a Educação Infantil brasileira não foi consenso na área e, possivelmente, continua não sendo. Em contraposição podemos considerar unânime o apreço pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2009a) como o documento que representa as expectativas da área para o trabalho pedagógico em instituições educadoras para as crianças pequenas até os 6 anos. Até a mudança de alinhamento sofrido no MEC com as alterações programáticas e de pessoal em consequência do golpe parlamentar ocorrido em 2015, tanto para a COEDI como para o grupo de consultores especialistas a escolha para compor a BNCC sempre foi seguir o disposto nas DCNEI.

Também o Movimento Intertórnus de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que participou de todo o processo de consulta e elaboração da BNCC entre 2015 e 2017, reafirmava o que está consolidado nas DCNEI em reconhecimento, valorização e respeito às especificidades desta primeira etapa da Educação Básica. Diante da terceira versão da BNCC, o MIEIB denuncia a guinada no processo de constituição do documento, antes participativo, assim como, a visão operacional da educação e a redução nas concepções de aprendizagem e reconhecimento que em nada contribuíram para a qualidade da oferta educadora para as crianças pequenas no nosso país.

Praticamente neste mesmo intervalo de tempo, a partir de 2014, pesquisadores do campo publicaram artigos em revistas acadêmicas pautando diferentes temáticas na interface com a BNCC e com a Educação Infantil entre eles: Abramowicz, Cruz, Moruzzi (2016), Barbosa et al (2016), Campos, Barbosa (2015), Carrvalho, Fochi (2016), Gobi (2016), Mallo et al. (2016), Portelinha et al. (2017), Coutinho, Moro (2017) discutem finalidades, conteúdos, possibilidades, pressupostos, desafios, aspectos críticos, ou seja, questões amplas implicadas na viabilidade de ter-se uma base nacional. Outros trabalhos discutem questões mais específicas, como, Buss-Simão (2016) sobre corpo e movimento como campo de experiências; Freire, Bortolanza (2016) sobre linguagem e Morais (2015) acerca dos direitos de aprendizagem na língua escrita; Mello et al. (2016) interfaces com a Educação Física; Trilha, Flores (2016) crianças como seres da natureza; Gabre (2016) sobre arte e Pirotton et al. (2016) acerca do ensino de ciências. Estes trabalhos repercutem e pautam aspectos que as diferentes versões da BNCC incorporam ou desconsideram.

No intervalo entre a 2ª e a 3ª versão da BNCC houve alterações no processo inicialmente proposto causando uma enorme inconformidade na comunidade de pesquisadores, gestores, miiliantes, professores. Os consultores, especialistas contratados pelo MEC em 2015, foram desvinculados e deixou de haver oportunidades para participação da sociedade civil antes da finalização da 3ª versão, sugerindo e oportunizando a atuação de instituições privadas do terceiro setor e fundações empresariais. (COUTINHO, MORO, 2017). Não foi apenas o processo que sofreu mudanças. A 3ª versão altera a concepção de criança, distinta daquela presente nas DCNEI - centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos, cidadã com as marcas de seus pertencimentos sociais, históricos e culturais dos grupos e contextos em que vive – a qual desvela a visão neoliberal, a mais valia econômica das crianças reduzidas a capital humano. Incorpora uma perspectiva curricular baseada em competências e habilidades e traz uma modificação drástica no campo de experiência “Escuta, fala, linguagem e pensamento”, demarcando uma ênfase, mesmo se tratando de Educação Infantil, para o ensino da escrita e da leitura às crianças, independente de haver ou não sentido em e com tais práticas.

A 3ª versão não foi aceita e, especificamente em relação à Educação Infantil, prevaleceram as defesas de profissionais e entidades de pesquisa e de mobilização na 4ª versão, a final. Podemos retornar o estabelecido na 2ª versão, fruto de debates mais ampliados. A exemplo, o campo de experiência que sofreu mudança conceitual, com o reducionismo e ênfase na escrita, renomeado como “Oralidade e Escrita”, foi retomado e reconsiderado, sendo intitulado ao final como “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. O texto introdutório sofreu cortes e alterações, que embora não descaracterizem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, deixando de enfatizar alguns princípios e pressupostos frutos de uma longa trajetória de lutas para assegurar o direito das crianças a partir do nascimento a um atendimento de qualidade em instituições educacionais. A retomada e preservação de aspectos e conceituações presentes na 2ª versão consolidam os debates feitos no início do processo com a consultoria dos especialistas e as discussões mais ampliadas, contudo fica explicitada a desconformidade com a etapa subsequente – Ensino Fundamental - Anos Iniciais – organizada em cinco áreas do conhecimento e nove componentes curriculares.

De certa forma, houve um entendimento de que a proposição dos “direitos de aprendizagem” significou um avanço em relação às “expectativas de aprendizagem”, como indicado na proposta inicial para a BNCC. Contudo, decorrente das distorções que acometeram o percurso para a consolidação da BNCC, o que vimos foi o encaminhamento para, na versão final, termos

⁹ <http://www.antiopje.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-VITORIA-JULHO2016-.pdf>

“objetivos de aprendizagem”, que acabam por impingir ao primeiro segmento da Educação Básica, justamente o que não se pretende com as práticas educativas com as crianças até os 6 anos, que é o risco de fragmentação e artificialização do processo de apropriação de mundo.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA VERSUS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: DO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA AO SUJEITO UNIVERSAL

A tomada das DCNEI (BRASIL, 2009a) como referência inicial central para a BNCC para a Educação Infantil delimitou a escolha por organizá-la tendo em conta que o currículo deve considerar os saberes das crianças, que são singulares, e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Articular os saberes dos sujeitos aos conhecimentos produzidos ao longo da história pela humanidade é sempre um desafio, principalmente quando se trata de sistematizá-los em uma base curricular e ainda mais quando esta se volta a crianças de 0 a 6 anos de idade. Nesta perspectiva, e considerando todo o percurso já mencionado nas seções anteriores, a BNCC para a Educação Infantil foi organizada em “campos de experiência”, o que sugeria um movimento de estruturação curricular que permitiria problematizar (e superar) a fragmentação das propostas a partir da organização do cotidiano baseada, sobretudo, nas áreas de desenvolvimento e de conhecimento, referências comuns nas propostas pedagógicas da área e bastante demarcadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), (p.98)

O termo “campos de experiência” já fora proposto na Itália, no ano de 1991, no Decreto Ministerial de 3 junho de 1991 que apresenta orientações para a atividade educativa nas escolas maternas estatais e constitui o documento publicado pelo Ministério da Educação da Itália em 2012 que tem como título “Indicações Nacionais para o Currículo da Escola de Infância e do Primeiro Ciclo de Instrução”, que correspondem à pré-escola e aos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Nesse documento, que fixa os objetivos gerais, os objetivos de aprendizagem e aqueles relacionados às competências das crianças e jovens para cada disciplina ou campo de experiência (ITALIA, 2012, p.13), a ideia de acolhimento dos saberes das crianças está presente remetendo para a importância dos professores acolherem, valorizarem e ampliarem a curiosidade, a exploração e as propostas das crianças, sendo ainda papel dos professores criarem situações de aprendizagem (ibidem, p.24). Os campos de experiência no documento italiano são: O eu e o outro; O corpo e o movimento; Imagens, sons e cores; O discurso e as palavras; O conhecimento do mundo.

Visivelmente inspirado no documento italiano, que não é citado, o texto da BNCC é bastante breve ao apresentar o que são os campos de experiência, se restringe a citar a sua relação com as DCNEI, em especial ao seu artigo 9º, e afirma que “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p.38).

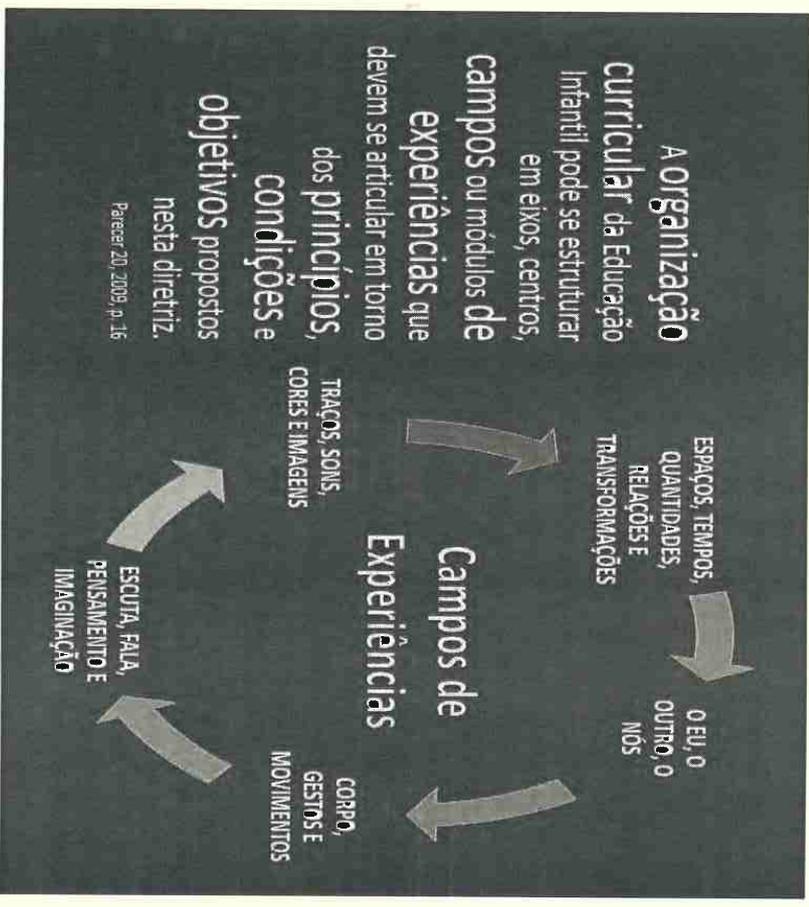
O termo “arranjo” remete à ordenação das dimensões que constituem o currículo, ou seja, a estruturação do que comporá a intencionalidade pedagógica do trabalho docente. Deste modo, além de não conceituar mais profundamente ou ampliarmente o que é experiência e como ela pode ser compreendida no âmbito das propostas a serem organizadas por cada município ou instituição, o documento se restringe a apresentar que se trata de estruturação curricular que considere os saberes das crianças e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Em sua versão

final apresenta cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A compreensão de que o currículo não é um elemento neutro, mas está implicado em relações de poder (MOREIRA; SILVA, 2002), remete à importância de demarcar em um documento nacional as concepções que orientam as escolhas curriculares a serem realizadas pelas equipes gestoras e docentes, já que não se trata de definir conteúdos e métodos, principalmente ao se tratar de um documento que será uma base e não “o currículo”. Ao apresentar cada campo de experiência, o documento revela um esforço nesse sentido, mas aborda pouco a relação entre eles, o que consideramos que seria oportuno, necessário e valoroso, dada a intencionalidade de superação da fragmentação das propostas.

Em material utilizado nos debates públicos iniciais sobre a base para a educação infantil (COEDI, 2015) a imagem que representava a proposição de campos de experiência dava visibilidade à organicidade pretendida:

IMAGEM 3: CAMPOS DE EXPERIÊNCIA SEGUNDA VERSÃO BNCC



No entanto, na sistematização do texto final não encontramos o que, por princípio, deveria definir os campos, a sua intrínseca relação, mas nos deparamos com uma sequência descritiva, que se torna ainda mais específica e fragmentada quando avança para os objetivos de aprendizagem.

Sem dúvidas, onde há maior investimento no detalhamento é nos objetivos de aprendizagem. Compreendemos que a elaboração de objetivos de aprendizagem transforma a experiência em método e a desloca, como aponta Lartosa (2002) quando trata da ciência moderna. Nessa lógica, destacar a curiosidade e a imaginação é inócuo, pois o que se está propondo é uma listagem de competências a serem adquiridas pelas crianças, o que mata a experiência em si.

Nessa perspectiva, é evidente que a concepção de criança presente na versão final do documento está alinhada às orientações dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, e à crescente atuação de fundações e institutos privados na educação pública, que veem a criança como capital humano, ou seja, mediante uma intervenção precoce e centrada na aquisição de determinadas competências e habilidades, investe-se no trabalhador do futuro. Contudo, essa concepção é reversida de uma “boa intencionalidade”, ou seja, o discurso utilizado é de promoção da infância e dos interesses das crianças, mas propõe-se políticas que prejudicam os seus interesses (PENN, 2002).

Para exemplificar como tais concepções se materializam no texto da BNCC e tornam suas orientações incoerentes, apresentamos a definição de um dos campos de experiência e os objetivos de aprendizagem que dele decorrem:

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço, e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mínicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2017, p.40)

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que compõem esse campo são:

QUADRO 1: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO – CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e registro de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mínicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

FONTE: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.45)

Ao analisar a descrição do campo de experiência, identifica-se a preocupação em elaborar um texto simples e bastante direto, o que remete à escolha realizada quando no início da década de 1990 a COEDI organizou um conjunto de documentos orientadores para a educação infantil, conhecidos como os documentos das “cartilhas”, fruto de debate público, buscavam sistematizar o percurso histórico da área, a política da educação infantil, as profissionais e os direitos das crianças no contexto da educação infantil. Tal intento pode ser considerado importante, visto que a diversidade de contextos que compõe a educação infantil brasileira exige que a linguagem do documento seja acessível. Por outro lado, pode-se problematizar algumas questões.

A primeira delas implica considerar a concepção de educação infantil, de criança e de docência presente no texto. Facilmente identificamos um alinhamento às DCNEI no que concerne às concepções de educação infantil e criança, o que é bastante positivo. No entanto a docência fica invisibilizada, tendo em vista que não é citada, aparecendo explicitamente apenas a instituição escolar. (p.101 e 102)

Um segundo aspecto diretamente relacionado ao primeiro, é como a participação se materializa em um documento com abrangência nacional? Quais são as vozes representadas? Onde estão os docentes da educação infantil e as propostas já desenvolvidas nos diferentes contextos? Onde estão os diferentes contextos? Ainda que consideremos o quão difícil é a inclusão em um texto orientador de todas as contribuições recebidas ao longo do processo, principalmente aquele que antecedeu a publicação da terceira versão, também compreendemos que em alguma medida aspectos da diversidade que constitui a educação infantil nacional e das vozes de quem a faz poderiam ter sido incluídos, pois ao mesmo tempo que o discurso revela a realidade ele a induz para a efetivação de determinadas concepções, ele é sempre permeado por relações de poder (FAIRCLOUGH; WODAK, 2000). (p.102)

Como já destacamos, há uma valorização da criança e da educação infantil quando se toma como referência as DCNEI, identificamos tal aspecto quando, por exemplo, na descrição do campo de expertise supracitado se reconhece o lugar do corpo das crianças nas práticas pedagógicas, quando afirma que “na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cidadão físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão”. Mas precisamos considerar que esses corpos possuem marcas do contexto cultural, do grupo social do qual as crianças fazem parte, o que fica ainda mais invisível quando analisamos os objetivos de aprendizagem, que delimitam competências a serem adquiridas pelas crianças sem remeter aos seus repertórios, às condições dos contextos de educação infantil que estão inseridas, dentre outros aspectos relevantes.

Outro ponto de tensionamento é relativo aos processos de apropriação de tais objetivos, tendo em vista que eles podem ser tomados como determinantes do trabalho pedagógico das docentes, incidindo em uma inclusão meramente burocrática, ou seja, os objetivos de aprendizagem para cada grupo etário determinariam o que deve ser trabalhado e, portanto, “adquirido” pelas crianças de acordo com a sua faixa etária. Essa interpretação leva a dois principais problemas: estabelece um padrão de desenvolvimento que trata os sujeitos-crianças como sujeitos únicos, que devem desenvolver determinadas competências e habilidades e não reconhece o protagonismo das docentes (MORO; COUTINHO, 2018) no planejamento do trabalho pedagógico a partir das crianças reais com as quais atuam cotidianamente.

Apontar esses limites não significa desconsiderar todos os desafios que atravessam a organização curricular da educação infantil e a mediação das experiências das crianças em contextos educativos coletivos, contudo a qualificação desses aspectos exigirá ir além de um texto base para a organização de currículos locais, exige considerar os processos de formação docente, o trabalho da gestão, incluindo o trabalho de coordenação pedagógica, as condições de trabalho das profissionais, suas carreiras, enfim, as políticas que afetam a educação das crianças de 0 a 6 anos.

Nesse sentido, não poderíamos finalizar a análise aqui proposta sem mencionar que a organização de objetivos de aprendizagem que busca assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades e os apresenta divididos de modo sequenciado por grupo etário e nume-

rados, está alinhada à interesses privados que avançam na educação pública. Como apontam Adição et al (2012, p.345) o avanço das parcerias público-privado, avançadas desde a Emenda Constitucional n.14/1996 e da LDB n. 9.394/96, que entendem o setor privado como portador das competências necessárias à qualificação dos serviços públicos, incide diretamente no desenho da política educacional e, muitas vezes, parte de um diagnóstico de que os professores não são capazes de planejar suas tarefas e por isso devem receber “rudo pronto” (ADRIÃO; PERONI, 2009, p.111).

Tal concepção reitera a ideia de que materiais didáticos e processos de formação que instrumentalizam os docentes para o seu uso são necessários, tendo em vista a fragilidade da formação docente. Nessa perspectiva, a questão que deve ser colocada é: o Estado repassa a sua responsabilidade a entes privados e investe recurso público em “produtos” e “processos” que ferem as concepções elaboradas ao longo da história da educação infantil ou assume a sua responsabilidade e investe recurso público na educação pública com políticas permanentes de valorização profissional, qualificação das estruturas físicas, de avaliação da qualidade? Não temos dúvida que a resposta à questão deve ser a segunda opção.

Assim, se a definição de campos de expertise pode indicar a potencialidade de um debate mais abrangente sobre as propostas curriculares na educação infantil que superem a fragmentação dos conhecimentos e a ideia de criança universal, a superficialidade da sua abordagem e a definição de objetivos de aprendizagem nos levam para a direção oposta.

A EDUCAÇÃO INFANTIL RESISTE

Identificamos na solicitação pela COEDI/MEC da inserção da educação infantil na BNCC um evidente movimento de busca pela superação de modelos curriculares centrados na transmissão de conhecimento e em uma concepção de criança universal, quando a sua curiosidade e imaginação, são valorizadas, mas uma tentativa que se torna incoerente com a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento delimitados para cada grupo etário, indicando uma forte indução e prescrição do que deve ser trabalhado com as crianças e reforçando a ideia de criança universal, negada nos princípios anunciados no texto introdutório, e de professora como mera executora de atividades com uma finalidade previamente e externamente definida.

Em uma lógica centrada na eficácia e comprometida com as regras do mercado, como a presente, na versão final da BNCC, o lugar ocupado pela professora é de um falso protagonista, pois como é ela quem deve “executar” a proposta, seu papel é destacado, no entanto, caso algo de errado, também é dela a responsabilidade pelo fracasso. Nesse sentido, a lógica que opera na definição de políticas pelos organismos internacionais se materializa no texto da base, tendo em vista que

A justificativa para a intervenção é, em última instância, econômica, mas a chave para uma intervenção parece estar na aplicação científica de fatos cientificamente comprovados. A falta de sucesso é julgada como uma falta de aplicação e não como uma falha de concepção ou uma limitação da compreensão. No caso da primeira infância, os fatos cientificamente comprovados estão relacionados a um modelo particular de desenvolvimento infantil. O Banco não apenas justifica suas ações em termos de ajudar as crianças pequenas, esta ajuda, afirma-se, é imperceptivelmente informada pela ciência. (PENN, 2002, p.119)

O que fazer diante de um documento que é em si paradoxal? Que tem em seu interior uma evidente incoerência? Destacamos alguns pontos que permitem à educação infantil resistir. Em primeiro lugar deve-se reconhecer a autonomia dos municípios. No artigo 30 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que trata da competência dos municípios, é destacado o seu papel de: "1 – legislar sobre assuntos de interesse local". Tal preceito constitucional salvaguarda o direito de cada rede municipal decidir sobre a proposta curricular que orienta o trabalho nas suas instituições educativas e permite reiterar a valorização dos percursos de cada rede de ensino, pois dar visibilidade aos currículos sistematizados, vivenciados e discutidos em cada contexto questiona a pertinência de um "currículo" único – ainda que seja nomeado de base curricular – para todo o país.

Outra forma de resistência é a compreensão de que as DCNEI (BRASIL, 2009a) já cumprem o importante papel de documento orientador, que responde de modo coerente às especificidades da área, sistematizadas nesse documento a partir de um processo participativo e com uma perspectiva plural.

Destacamos ainda a defesa da implementação de uma política de valorização das profissionais, que assegure processos formativos continuados e em serviço, cumprimento do piso salarial das professoras, salários equiparados a outras profissões com igual exigência de formação, plano de carreira, jornada de trabalho que inclua tempos para a organização do trabalho pedagógico. Aspectos imprescindíveis para qualificação do trabalho docente e superação da culpabilização das profissionais quanto às fragilidades que tangenciam a educação das crianças pequenas.

Certas que essas não são as únicas formas de resistências, as destacamos como possíveis elementos de diálogo, que podem contribuir para o fortalecimento da defesa que a educação infantil existe e resiste!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWITZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. A educação pública e sua relação com o setor privado: Implicações para a democracia educacional. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009, p.107-116.
- ADRIÃO, T. et al. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, abr.-jun. 2012, p.533-549.
- ASSIS, R. de. A Educação Infantil dá retorno. Entrevista. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Fundação Victor Civita, ano XV, n.132, maio de 2000, p.23-25.
- BARBOSA, M. C. S. et al. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p.11-28, jul./dez. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. http://www.editoriamanager.com/legis_26906831_PORTARIA_N_592_DE_17_DE_JUNHO_DE_2015.aspx
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009a.
- BRASIL. **Indagações sobre Currículo**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. 2007.
- BRASIL. Resolução nº 1/99. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.
- BRASIL. **Parecer nº 22/98**. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, n.248. DF.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional. 1988.
- BUSS-SIMÃO, M. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para educação infantil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.
- CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, p.353-366, jul./dez. 2015.
- CARVALHO, R. S. de; FOCHI, P. S. "O muro serve para separar os grandes dos pequenos": narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil? **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p.153-170, jan./jun.2016.
- COUTINHO, Â. S.; MORO, C. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p.349-360, dez. 2017. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349/35623> Acesso em: 31 jan. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p349>
- FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. Análisis Crítico del Discurso. In: VAN DIJK, Teun A. **El discurso como interacción social**. Barcelona: Editora Gedisa, 2000, p.367-404.
- FREIRE, R. T. J.; BORTOLANZA, A. M. E. Sobre letrar ou alfabetizar na educação infantil: a linguagem na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**, Vitória /ES, v.1, n. 4, p.171-186, jul./dez. 2016.
- GABRE, S. de F. A arte na educação infantil: uma reflexão a partir dos documentos oficiais RCNEI – DCNEI – BNCC. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 10, n. 3, p.491-501, set./dez. 2016.
- GOBBI, M. A. Entremos: 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, jul./dez. 2016.
- ITALIA. *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Rivista bimestrale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*. Numero speciale. Firenze, Italia, 2012.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Nº 19, Jan./Fev./Mar./Abr 2002, p.20-28.

- MELLO, A. da S. et al. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p.130-149, set. 2016.
- MORAIS, A. G. de. Base Nacional Comum Curricular: que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na educação infantil? *Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF Vitória/ES*, v. 1, n. 2, p.161-173, jul./dez. 2015.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORO, C. (Desa)fos da avaliação. *Revista Educação*. Educação Infantil. São Paulo: Editora Segmento; FCC. São Paulo, edição especial – 2, 2011, p.30-43.
- MORO, C.; COUTINHO, Â. S. Avaliação de contexto como processo formativo. In: *Cadernos de Pesquisa em Educação*. Vitória, ES. a. 15, v.20, n. 47, Jan /jul 2018, p.90-112.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. Currículo na educação infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica. In: SANTOS, M. O.; RIBEIRO, M. I. S. (Orgs.). *Educação infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?* Salvador: Sooffset, 2014.
- PANDINI-SIMIANO, L.; BUSS-SIMÃO, M. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. *Eccos – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p.77-90, set./dez. 2016.
- PENN, H. The World Bank's view of early childhood. In: *Childhood*, Vol. 9(1), 2002, p.118-132.
- PIETROBON, S. R. G. et al. Epistemologia e ensino de ciências na educação infantil: análise documental. *Revista Ensino & Pesquisa*, v. 14, n. 2, jul./dez. 2016, p.282-295.
- PORTELINHA, Â. M. S. et al. A educação infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular. *Temas & Matizes*, v. 11, n. 20, p.30-43, Jan./jun. 2017.
- REVISTA NOVA ESCOLA. *Reportagem de capa: a vez da creche e da pré-escola*. São Paulo: Fundação Victor Civita, ano XV, n.132, maio de 2000, p.16-21.
- TRIBIA, L.; FLORES, M. L. R. 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, jul./dez. 2016.
- VEYNE, P. *Como se Escreve a História*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.