



Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: movimentos, disputas e resistências

Common Curricular National Base and Childhood Education: movements, disputes and resistance

Base Nacional Curricular Común y Educación Infantil: movimientos, disputas y resistencia

Daiane Lanes de Souza¹



<https://orcid.org/0000-0003-0008-2694>

Rosane Carneiro Sarturi²



<https://orcid.org/0000-0002-5947-6041>

Estefani Baptistella³



<https://orcid.org/0000-0002-2928-5252>

Resumo: O presente texto versa sobre os movimentos de disputas no campo da política educacional, tendo como foco a análise documental das versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Infantil (EI) como produtora de resistências a propostas curriculares conservadoras. As análises articulam-se com os estudos de Picoli (2020), Biesta (2017) e Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016). Diante do conteúdo analisado compreende-se que o período de construção da BNCC foi marcado por disputas, mudanças nos discursos e troca nos agentes que participavam das comissões, tais mudanças foram ancoradas a movimentos neoliberais e conservadores, que sucederam a proposta de competências e habilidades. Nesse contexto, a Educação Infantil como parte da Base propôs movimentos de resistências, repensando a lógica curricular para além do conteúdo ou das competências e habilidades propondo ensino/aprendizagem pautado na experiência e nas relações entre as crianças e a sociedade.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Políticas conservadoras. Currículo.

Abstract: The present text deals with the movements of disputes in the field of educational policy, focusing on the documentary analysis of the versions of the National Common Curricular Base (BNCC) - Early Childhood Education (EI) as a producer of resistance to conservative curricular proposals. The analyzes are linked to the studies by Picoli (2020), Biesta (2017) and Barbosa, Cruz, Fochi and Oliverira (2016). In view of the analyzed content, it is understood that the period of construction of the BNCC was marked by disputes, changes in the

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da rede pública de Santa Maria/RS. E-mail: daiahlanes@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Departamento de Administração Escola da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: rcsarturi@gmail.com

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: estefanibaptistella@gmail.com

speeches and changes in the agents who participated in the commissions, such changes were anchored to neoliberal and conservative movements, which followed the proposal of competences and skills. In this context, Early Childhood Education as part of the Base proposed resistance movements, rethinking the curricular logic beyond content or skills and abilities, proposing teaching / learning based on the experience and relationships between children and society.

Keywords: Public policies. Conservative policies. Curriculum.

Resumen: El presente texto aborda los movimientos de disputas en el campo de la política educativa, centrándose en el análisis documental de las versiones de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) - Educación de la Primera Infancia (IE) como productora de resistencia a las propuestas curriculares conservadoras. Los análisis están vinculados a los estudios de Picoli (2020), Biesta (2017) y Barbosa, Cruz, Fochi y Oliverira (2016). En vista del contenido analizado, se entiende que el período de construcción del BNCC estuvo marcado por disputas, cambios en los discursos y cambios en los agentes que participaron en las comisiones, tales cambios se anclaron a los movimientos neoliberales y conservadores, que siguieron a la propuesta de competencias y habilidades. En este contexto, la Educación de la Primera Infancia, como parte de la Base, propuso movimientos de resistencia, repensar la lógica curricular más allá del contenido o habilidades y capacidades, proponiendo enseñanza / aprendizaje basado en la experiencia y las relaciones entre los niños y la sociedad.

Palabras clave: Políticas Públicas. Políticas conservadoras. Currículum.

Introdução

O processo de produção de uma política pública que pudesse dar conta de uma Base Nacional Comum para os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio apresentou seus primeiros contornos em julho de 2015, sendo lançado o portal do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Prevista pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua versão final homologada em 2018, contemplando todas as etapas da Educação Básica.

Neste processo de construção da BNCC⁴ dispuseram-se quatro versões. A primeira versão foi organizada de forma preliminar por comissões formadas por pesquisadores nas áreas específicas de conhecimentos; a segunda versão em 2016, foi discutida em seminários estaduais com participação de professores e a terceira versão, publicada em 06 de abril de 2017 foi encaminhada para o Conselho Nacional de Educação e, mais uma vez, passou por debate nas regiões do Brasil e, por fim, em 20 de dezembro de 2017 foi divulgada a versão final da Base, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Já a produção e homologação do documento referente a Base do Ensino Médio só seria findada em dezembro do ano seguinte.

A BNCC tem como princípios norteadores o atendimento ao Plano Nacional de Educação em conformidade com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e como objetivo da BNCC é

⁴ Entidades salientaram ressalvas com o caráter deliberadamente acelerado nos prazos de cada etapa do processo de discussão e na própria sistematização das participações de professores, entidades críticas ou defensoras da base (ANPED, ABDC, 2015).

sinalizar um percurso de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, definindo além do direito à educação, padrões mínimos para a Educação.

A Base, para além de um documento normativo, tem por objetivo articular a Educação nacional em torno de quatro dimensões que, segundo o referido documento, implicam a sustentação da qualidade social da Educação Básica, são eles: Política Nacional de Formação de Professores; Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais; Política Nacional de Infraestrutura Escolar e Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Tais políticas precisam articular-se com as políticas e ações elaboradas pelas instâncias federais, estaduais e municipais, compondo o Sistema Nacional de Educação (SNE) (BRASIL, 2016a, p. 28).

Ainda, a elaboração da BNCC para a Educação Infantil foi marcada por disputas de concepções teóricas/pedagógicas e este processo será sublinhado nestes escritos de pesquisa, a qual tem como intenção a análise comparada das versões da Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil como produtora de resistências a propostas curriculares conservadoras.

Para tanto, a pesquisa configura-se como um estudo documental entre as quatro versões da BNCC-EI, sublinhando que tal estudo é realizado, conforme Flick (2009), em uma busca de compreender os documentos como meios de comunicação, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, sendo inclusive, destinado para que alguém tivesse acesso a eles.

Nesse sentido, Lüdke e André (2007) pontuam que os documentos se constituem numa rica fonte de informações, em todos os contextos, ou seja, a partir deles são obtidos elementos para a construção dos dados durante a investigação, sendo que:

A análise documental pode se constituir numa técnica de valiosa de abordagem de dados qualitativos, sejam complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 2007, p. 38).

Ademais, cabe destacar que esta pesquisa compreende as políticas como formações discursivas: “elas são conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade”. Ainda, as políticas podem ser consideradas como representações de conhecimento e poder, discursos;

[...] Discurso de políticas também agem e influenciam intertextualmente um ao outro. Funcionam em/contra as práticas cotidianas da vida escolar e configuram-se sobre e contra ou interagem-se em discursos existentes (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, pg. 173).

Partindo dessas perspectivas esta pesquisa organiza-se em duas sessões, a primeira apresenta a análise comparada entre as quatro versões da Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil,

na segunda sessão estabelece um comparativo entre os elementos epistemológicos entre as etapas de ensino presentes na base, Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: Cenários do Currículo e Movimentos entre Versões

O processo de construção da BNCC-El conforme já mencionado nesta pesquisa foi marcado por disputas e como tal, é importante salientar que o momento histórico, político e econômico de construção da Base foi caracterizado por cortes em investimentos e programas de educação, podendo ser dividido em dois momentos.

No primeiro momento, no último ano do Governo da presidenta Dilma em virtude do contexto de crise, apresentou um corte de gastos no qual mais de 25% da redução do orçamento federal o que repercutiu na educação e na pesquisa. No segundo momento, vivenciamos uma troca de governo através do *golpe* da Presidenta Dilma Rousseff, em que a presidência ficou com seu vice-presidente, Michel Temer. Neste contexto, a educação enfrentava retrocessos democráticos, como uma gestão menos comprometida com as políticas sociais e, por efeito, os cortes financeiros⁵ foram ainda mais recorrentes.

Tal cenário ocasionou mudanças em todo contexto político do país, reverberando dinâmicas em ministérios e ministros, como o da Educação, o que movimentou toda a equipe que compunha até então as primeiras versões da Base. Esse contexto influenciou, como não poderia deixar de ser, as manifestações e as percepções sobre a base, suas finalidades e conteúdo.

Neste contexto, o processo de construção da Base se dava, salientamos que, o currículo escolar é por si só um artefato em constante movimento situado em um território de disputas e lutas por legitimidade, cabe destacar que estas lutas não são externas, mas são inerentes, integram o produto, ou seja, “o currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 92). Essas disputas dizem respeito a concepções, valores, crenças, epistemologias, interesses corporativos e políticos. Desse modo, não é possível conceber o debate sobre currículo em um vazio sociológico. Ele é parte dos embates travados na sociedade, em disputas pela hegemonia de ideias, saberes, conhecimentos, concepções de mundo.

⁵ Podemos ter como exemplo a proposta de Reforma de Ensino Médio e a Emenda Constitucional 241 (PEC) que tem por finalidade congelar os gastos dos serviços públicos, essencialmente sociais, durante o período de vinte anos. Os efeitos da proposta na Educação repercutem na estagnação do crescimento da Educação Pública de Ensino, sobretudo nas metas ainda não alcançadas do Plano Nacional de Educação/ 2014-2024 (PNE).

Gimeno Sacristán (2000) discute que o currículo tem um sentido de constituir o que o estudante irá aprender durante sua jornada escolar, ou seja, os caminhos, percursos e a organização. Portanto:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Já Lopes e Macedo (2011), aponta que o currículo escolar é um caminho com um repertório de significados. Esse percurso, necessita-se seguir por toda jornada escolar, pois o currículo é crítico na medida que cabe ao professor a organização da sua prática pedagógica de maneira clara, crítica, autônoma e reflexiva.

Para sistematizar, num primeiro momento, os movimentos entre as versões da BNCC-EI apresenta-se o quadro a seguir.

Quadro I – Quadro síntese Base Nacional Comum Curricular

	1ª Versão – 2015 (10 páginas)	2ª Versão - abril 2016 (31 páginas)	3ª Versão - abril 2017 (20 páginas)	4ª Versão – dez. 2017 (20 páginas)
Elaborado por	Equipe técnica ligados a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação: Prof. Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa da UFRGS, Prof. Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira da USP.	Equipe técnica ligados a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação: Prof. Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa da UFRGS, Prof. Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira da USP.	<i>Sistematizada pelo Movimento Todos pela Base</i>	Conselho Nacional de Educação
Etapas	Toda a Educação Básica	Toda a Educação Básica	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Educação Infantil e Ensino Fundamental

Organizaçã o da Educação por	Doze Direitos de aprendizagem e desenvolvimento comuns a toda a Educação Básica que se afirmavam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN).	sete Direitos de aprendizagem e desenvolvimento comuns a toda a Educação Básica que se afirmavam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN).	Dez Competências gerais comuns a toda a Educação Básica. Também ancoradas nos princípios éticos, políticos e estéticos das (DCN)	Dez Competências gerais comuns a toda a Educação Básica. Também ancoradas nos princípios éticos, políticos e estéticos das (DCN)
Organizaçã o da Educação Infantil	Sem divisão etária	Bebês Crianças bem pequenas Crianças Pequenas	Bebês Crianças bem pequenas Crianças Pequenas	Crianças de zero a 1 ano e 6 meses Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
Organizaçã o metodológi ca do Ensino/apre ndizagem na EI	Campo de experiências: Eu, tu, o outro nós. Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e imagem Escuta, fala, pensamento e imaginação Espaço, tempos, quantidades relações e transformações.	Campo de experiências Eu, tu, o outro nós. Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e imagem Escuta, fala, linguagem e pensamento Espaço, tempos, quantidades relações e transformações.	Campos de Experiências: Eu, tu, o outro nós. Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e forma Oralidade e escrita Espaço, tempos, quantidades relações e transformações	Campo de experiências: Eu, tu, o outro nós. Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e formas Escuta, fala, pensamento e imaginação Espaço, tempos, quantidades relações e transformações
Articulação entre as etapas	Inter relaciona os campos de Experiências com as áreas do conhecimento	Transição Educação Infantil - Anos Iniciais	Transição Educação Infantil - Anos Iniciais	Transição Educação Infantil - Anos Iniciais

Fonte: Elaborado pelos autores baseado na BNCC (BRASIL, 2016, 2017 e 2018).

Cabe destacar que o período entre 2015 e 2018 – desde a submissão da versão preliminar da Base, elaborada em gabinete, para consulta pública até a divulgação da Versão Final com a inclusão do Ensino Médio – foi marcado por disputas políticas que fragilizaram a ordem democrática vigente, assim como abriram espaço para o crescimento do ultraconservadorismo e, mesmo, de apelos militaristas/ditatoriais (CALDEIRA NETO, 2016).

Em sua primeira versão (BRASIL, 2015), a BNCC no que se refere a Educação Infantil, propõe a constituição de um ambiente acolhedor, que cuidados e convívio promovam a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento. A proposta para a Educação Infantil na BNCC se dá em *Campos de Experiências*.

Os Campos de Experiências incluem determinadas práticas sociais e culturais de uma comunidade e as múltiplas linguagens simbólicas que nelas estão presentes. Constituem-se como forma de organização curricular adequada a esse momento da educação da criança de até seis anos, quando certos conhecimentos, trabalhados de modo interativo e lúdico, promovem a apropriação por elas de conteúdos relevantes. Para Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016) os campos oferecem às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações e atribuir-lhes um sentido pessoal, mediados pelos professores para qualificar e aprofundar as aprendizagens feitas.

Os Campos de experiências destacados na BNCC-EI são: Eu, os outros e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Na primeira versão a Educação Infantil é abordada como um todo, sem divisão entre creche e pré-escola e nem por faixa etária. Tem como princípios orientadores os direitos de aprendizagem para as crianças atendidas pela Educação Infantil, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se.

Após a apreciação e consulta pública da primeira versão da BNCC, foi disponibilizado pelo portal da Base o Documento Leitura Crítica (BRASIL, 2016a), com as primeiras contribuições e problematizações sobre a Base.

No que se refere a Educação Infantil destacaram-se os seguintes pontos:

- *Pouca ênfase a intencionalidade educativa* na Educação Infantil, o que ocasiona a genérica compreensão do que são efetivamente as aprendizagens presentes em cada um dos objetivos formulados.
- Ausência de intencionalidades e orientações educativas específicas para as faixas etárias de zero a três anos e de três a cinco anos creche e pré-escola, uma vez que o trabalho com a primeira etapa de zero a três anos, é ainda mais específico.
- Diferenciação dos *campos de experiências*, trabalhando com uma abordagem que diferencie as aprendizagens para crianças de zero a dois anos e três a cinco anos e 11 meses, ou de zero a três e quatro e cinco anos.
- *Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental*.
- Melhor esclarecimento sobre a diretriz de que a Base deve representar 60% dos currículos locais (com 40% sendo “parte diversificada” que deverá ser definida pelos sistemas).

Na segunda versão da Base, é possível verificar uma ampliação das discussões sobre a Educação Infantil, já sinalizadas pelo documento linhas críticas. Foi reorganizando as etapas de escolarização para a Educação Infantil ocorrendo uma nova divisão por faixa etária: Bebês (zero a 18 meses), criança bem pequenas (19 meses a três anos e 11 meses) e crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses).

Após essa reorganização por faixa etária, os campos de experiências, também foram reorganizados, trazendo em específico o que deve ser trabalhado em cada campo e em cada faixa etária a partir de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que, na segunda versão do documento, estão referidos a princípios éticos, políticos e estéticos, reafirmam a equidade da educação nacional a qual cabe a BNCC-EI assegurar, assim como buscam contemplar as diferentes dimensões da experiência humana que atravessam o currículo.

No que concerne à sua dimensão epistemológica, segundo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (2017) o processo de elaboração da BNCC apresentou o mérito de colocar em debate os processos de transposição didática a partir dos quais os saberes e os conhecimentos produzidos pelas áreas de conhecimento se transformam em saberes escolares. Tal debate assumiu diferentes proporções, a depender das especificidades das áreas e seus componentes curriculares, exigindo negociações, no seu interior, em torno de concepções acerca de metodologias e filiações teóricas muitas vezes díspares e até conflitantes.

As opções epistemológicas comportam, também, uma dimensão política, uma vez que expressam concepções de mundo, indivíduo, sociedade e educação. Nesse sentido, as escolhas materializadas nos documentos da BNCC advêm de entendimentos importantes, construídos a partir do diálogo com diferentes atores e entre esses e os marcos legais da educação nacional os quais, por sua vez, também são expressão de consensos construídos ao longo das últimas décadas no debate nacional sobre a Educação Básica.

Segundo o relatório técnico da Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – (2017) no caso dos atores que se manifestaram por meio do Portal da Base, o que se pode observar, em linhas gerais, foi a manifestação de uma ampla concordância com as proposições do documento. O percentual de concordância com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foi bastante elevado, em geral acima de 70%, em todas as etapas e componentes curriculares.

As principais discordâncias observadas se referiram basicamente à introdução de determinados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em etapas de escolarização consideradas precoces, com sugestões para postergar essa introdução. Essa indicação foi conflitante, por exemplo,

àquela observada nos pareceres internacionais, cuja demanda foi, em geral, por um currículo “mais exigente”.

Uma vez que as comissões que atuaram na elaboração das versões 1 e 2 do documento não o fizeram no caso da versão 3 e 4, este relatório cumpre a importante função de dar a conhecer as condições que permitiriam que tal versão fosse reconhecida como parte do processo democrático, amplamente consultivo e alinhado à legislação educacional que deu origem à BNCC- EI.

Neste contexto em 2017 é apresentada a terceira versão da Base, com expressivas alterações, estas justificadas de modo geral pela “[...] ênfase nessas experiências que tem por objetivo preparar as crianças para a transição para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017a, p. 10)

Nestas alterações percebeu-se um movimento de alteração nos fundamentos pedagógicos e epistemológicos da Base, sendo evidenciada pela alteração de direitos de aprendizagem para competências gerais para toda a Educação Básica (a serem desenvolvidas), tais concepções deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, como nos ensinavam as vertentes técnicas que desdobravam a tradição tyleriana em toda uma tecnologia para a definição de objetivos (MACEDO, 2015).

A terceira versão nos evidencia que:

Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017a, p. 18).

A ratificação de tal perspectiva é evidenciada na Educação Infantil pela alteração nos campos de experiências, como o de Traços, sons, cores e imagens que passou a se chamar Traços, sons, cores e formas, abrangendo também experiências ligadas aos conhecimentos matemáticos, e o campo Escuta, fala, pensamento e imaginação que passou a se chamar Oralidade escrita, conforme contata-se no Quadro I.

As mudanças da terceira versão da BNCC-EI, além das alterações nos campos de experiência evidenciam um novo formato para a Educação Infantil, formato este que estava articulado com práticas de alfabetização. Tais alteração estavam em consonância ao documento orientador do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que para o ano de 2017, contempla os professores da Educação Infantil:

No ano de 2017, observando a educação brasileira como um todo encadeado e orgânico e reconhecendo que mesmo os estados com melhores indicadores ainda

estão distantes do resultado desejado, o PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças (BRASIL, 2017b, p. 5).

Segundo o documento, os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e professores da pré-escola terão acesso a material didático. O material será estruturado em oito cadernos de estudos e um caderno de apresentação. O material “Leitura e Escrita na Educação Infantil” será disponibilizado pelo MEC em formato digital, para dar suporte ao processo de formação do PNAIC na Educação Infantil.

Com isso, atualmente, muitas são as escolas de Educação Infantil que desenvolvem suas práticas pedagógicas a partir dos livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ressalta-se, que no ano de 2022, a Secretaria de Município da Educação de Santa Maria (SMED) e Coordenação Pedagógica da Educação Infantil publicaram, por meio de uma carta direcionada para os profissionais que desenvolvem seu trabalho na Educação Infantil, a não adesão ao material didático proposto pelo PNLD para a Educação Infantil (SANTA MARIA, 2022).

Ainda, destaca-se que é apontado no documento que as obras disponibilizadas não corroboram com as discussões realizadas na rede da mesma forma que não coincidam com as orientações vigentes na legislação para o trabalho pedagógico nesta etapa da educação básica.

Não se "ensina" na Educação Infantil, não exercemos a docência na perspectiva de dar aulas para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, afinal, a organização curricular dessa primeira etapa da educação básica, pressupõe o respeito às infâncias e suas culturas. Também percebemos que a composição das obras didáticas e obras pedagógicas ofertadas pelas editoras se dedicam a um trabalho de alfabetização precoce das crianças e desrespeitam os direitos das crianças [...] (SANTA MARIA, 2022, p. 2)

Nessa conjuntura, vê-se a importância de resistência que a Educação Infantil apresenta perante as adversidades postas pelos regimes de ensino. Nota-se, que o material didático no ano de 2022 não respeita as propostas das práticas pedagógicas trazidas pela BNCC, visto que são as interações e brincadeiras eixos norteadores do currículo da Educação Infantil.

No mesmo viés, no contexto apresentado nesta pesquisa, foi possível identificar algumas disputas entre as versões da BNCC-EI, a partir do quadro I evidencia-se que a versão homologada em questões estruturais manteve-se como a terceira versão, no entanto no que se refere a Educação infantil e as discussões sobre os campos de experiências referentes a linguagens e a Educação Matemática retorna-se a nomenclatura anterior, evidenciando o processo de resistência da primeira etapa da Educação Básica em ratificar sua identidade e suas especificidades diante da BNCC, assim, ao final do processo a BNCC-EI apresenta-se da seguinte maneira:

Quadro 2: Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil

Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil					
<p>Competências gerais para toda a educação básica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimento; 2. Pensamento Científico, crítico e criativo; 3. Senso estético e repertório cultura; 4. Comunicação. 5. Cultura digital; 6. Autogestão; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e Cooperação; 10. Autonomia. 	<p>Eixos estruturantes: <i>Interações e Brincadeiras</i></p>	<p>Direitos de Aprendizagens e desenvolvimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conviver; 2. Brincar; 3. Participar; 4. Explorar; 5. Expressar; 6. Conhecer-se 	<p><i>Campos de Experiências</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eu, o outro e nós 2. Corpo, gesto e movimentos 3. Traços, sons cores e formas 4. Escuta, fala pensamento e imaginação 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações 	<p>Objetivos de Aprendizagem em e desenvolvimento</p>

Fonte: Souza e Sarturi (2020).

Diante da versão final e dos movimentos discursivos entre as versões da BNCC-EI evidenciou-se que em todo o processo de construção da BNCC a Educação Infantil manteve os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como eixos estruturais do trabalho pedagógico, ainda a estratégia metodológica dos campos de experiência como organização curricular, corrobora para a subversão a lógica disciplinar proposta pelas demais etapas. Tais fatos e problematizações serão aprimoradas na sessão a seguir.

BNCC e suas Faces: entre Resistir e Conservar

O período de construção da Base, conforme já mencionado anteriormente foi marcado por disputas, mudanças nos discursos e troca nos agentes que participavam das comissões que compunham a escrita do documento. Como já ressaltado antes, a BNCC, como um documento orientador na elaboração do currículo escolar, defini as competências e conhecimentos essenciais que abrangem os componentes curriculares propostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs).

Segundo os estudos de Picoli (2020) o período da submissão da versão preliminar da Base até a divulgação da Versão Final com a inclusão do Ensino Médio – foi marcado por disputas políticas que fragilizaram a ordem democrática do processo, assim como abriram espaço para o crescimento do ultraconservadorismo e, de apelos militaristas/ditatoriais (CALDEIRA NETO, 2016).

Na reorganização dos Grupos de Trabalho entre a segunda e a terceira versão, abriu-se espaços para os “atores neoliberais. Até então dominantes e ligados pelo Movimento pela Base, os atores vinculados a movimentos e grupos ultraconservadores, especialmente pertencentes à Bancada Evangélica e ao Movimento Escola sem Partido” (PICOLI, 2020 p. 5).

Assim, se a cultura neoliberal chega no ambiente escolar e esses acabam, acabam por se tornarem lugares competitivos e desfavorecidos de formação humana quando, na verdade, seriam lugares de cooperação, construção, partilha, humanização e solidariedade. Esta reorganização no grupo de trabalho, apresentou impacto direto na escrita do documento sendo clara as alterações entre a segunda e a terceira versão, sendo a terceira versão que aborda e trabalha com as competências gerais para toda a Educação Básica, está que permanece na versão final.

O texto da terceira versão da BNCC justifica a introdução de competências gerais para toda a Educação Básica pela busca da padronização do que é ensinado e aprendido nas escolas. Ainda Picoli (2020) alerta para a prescrição do currículo pelo que é avaliado, por exames sistêmicos justificando a organização curricular por competências, pois elas são, também, elementos referenciais “[...] nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)” (BRASIL, 2018a, p. 13).

O discurso de que a educação precisa atender a demandas específicas da sociedade contemporânea e estar concentrada em dotar o indivíduo de habilidades e de competências que o tornariam apto para a vida e para o trabalho no século 21 constituem facetas refinadas do processo de normalização e rotinização das relações (PICOLI, 2020 p. 5).

Neste contexto e a partir de tal justificativa, a Educação Infantil não reorganizou sua proposta adotando tal perspectiva, permanecendo com direitos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiências, tal resistência apoiou-se ao fato de a Educação Infantil até o presente momento não fazer parte de nenhuma avaliação em larga escala, o que em certa medida, deixa a EI “protegida” da lógica neoliberal produzida pelos órgãos de avaliação.

Cabe destacar que, em contrapartida, existe um movimento de responsabilização da Educação Infantil com o sucesso, ou não, do processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme já evidenciando na pesquisa a inclusão da EI no Programa de Alfabetização na Idade Certa e as alterações nos campos de experiências validam tal movimento.

Nesta direção, a terceira e a definitiva versão da BNCC sustentam, como objetivo de uma “boa educação”, a aquisição de um conjunto de competências e de habilidades. Conforme Neitzel e Schwengber (2019, p. 213), “[...] competência designa aptidão para realizar determinada operação previsível, de agir segundo uma rotina protocolar. Isto é, ter competência é agir sobre algo a partir de um conhecimento e o preparo para tal”. De forma similar, “habilidade” implica executar tarefas a partir da mobilização de saberes, de recursos, de objetos, de instrumentos etc.

Assim, as etapas de Ensino Fundamental e Médio tem o foco pautado no conhecimento, organizando o trabalho pedagógico a partir de Competências Gerais, Competências Específicas das Áreas, Competências Específicas de Componentes, e, nesses, Unidades Temáticas, Objeto de Conhecimento e Habilidades. Segundo Picoli (2020) o domínio gradual das habilidades implica aquisição das Competências Gerais, ao todo são 10 competências gerais para a Educação Básica ficando difícil se opor a tal organização curricular.

Em contrapartida, e parte importante do processo de resistência da EI diante da BNCC é o trabalho pedagógico pautado primordialmente na criança, o sujeito aprendente no processo, e não no conhecimento instrucional proposto pelas demais etapas. Priorizando uma escola para a infância, e não em práticas curriculares escolarizadas. Para Barbosa, Cruz, Fochi e Oliverira (2016 p. 17)

Fica claro, portanto, que no centro do processo educativo está a criança, com suas experiências e saberes. As políticas, as instituições e, em última instância, os professores precisam lhes garantir práticas que buscam articular tais experiências e saberes com o legado cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de que elas têm o direito de se apropriar.

Neste ínterim, cabem as palavras de Carla Rinaldi, ao explicitar sobre as escolas da infância

[...] não sou e não somos a favor da escola da instrução, nem a favor da escola da formação, mas a favor da escola da educação. O que isso significa? Que a escola é, para nós, um lugar onde, acima de tudo, transmitem-se, debatem-se, criam-se valores. O termo educação está, portanto, fortemente ligado ao termo valor, em que educar é também, em alguns aspectos, acima de tudo, educar os valores intrínsecos em cada indivíduo e em cada cultura, para torná-los extrínsecos, visíveis, conscientes e compartilháveis (RINALDI, 2014, p. 42).

Em contraponto, nas demais etapas da Educação Básica, Picoli (2020) evidencia que a rotinização das relações tornam-se evidente na concepção do processo educativo implícito na BNCC, se pensarmos que atingir as Competências Gerais declaradas seja o objetivo final, supõe-se que desenvolvendo as “Competências Específicas de cada componente atingir-se-ão as Competências Específicas das Áreas e que, a junção dessas, por sua vez, concretiza a aquisição das Competências Gerais. Tudo isso partindo dos “objetos de Conhecimento e Habilidades” (PICOLI, 2020, p.6). Ficando assim, evidente a concepção neoliberal de fundo, para a qual a educação é uma tecnologia para adquirir coisas, um meio para ter algo que não se tinha antes e em que não há nenhum risco de se obter algo diferente daquilo que já estava previsto e formalmente acordado entre as partes (BIESTA, 2017).

Partindo das percepções de Picoli (2020) e Biesta (2017) evidencia-se que a Educação Infantil produz sua gramática própria⁶ resistindo aos processos das demais etapas de ensino, buscando novas formas curriculares para as práticas pedagógicas com crianças pequenas.

Nesta gramática própria, Barbosa, Cruz, Fochi e Oliverira (2016) indicam que o currículo na Educação Infantil precisa oferecer experiências que contribuam positivamente para o desenvolvimento físico, afetivo, social, linguístico e cognitivo das crianças, nenhum desses aspectos é considerado o mais importante.

Com o currículo ligado ao papel das escolas, entende-se as dimensões curriculares esclarecidas pelos autores Gimeno Sacristán (1999; 2000; 2013) e Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), e com elas o papel social, político e econômico que o currículo compreende. Assim, para além de conhecimentos científicos, os currículos ensinam valores, comportamentos que acabam construindo os sujeitos que os vivenciam.

É importante considerar que as escolas são fundamentais na formação dos educandos/alunos e educadores/professores porque a educação é contínua e permanente. Assim, quando a educação é voltada exclusivamente para o mercado de trabalho e não para a vida em sociedade – consigo e com o outro, acaba por limitar o entendimento de sujeito das crianças, jovens e adultos de vida em sociedade, de educação como transformação social para qualidade, visto que a educação reflexiva e crítica é indispensável na vida em sociedade.

A necessidade de conhecimento e reflexão crítica para entender e agir sobre o mundo, a sociedade em que se vive se faz primordial. A organização curricular, as práticas realizadas em contextos vários que buscam a formação de sujeitos cada vez mais competentes e competitivos leva a refletir sobre como a superação de uma perspectiva ingênua possibilita repensar e reconstruir políticas públicas educacionais, currículos e fazer diferença onde se está.

Sendo assim, mais merecedor de atenção na educação das crianças, e, como são conectados, não podem ser pensados de forma compartimentada e desarticulada, e mais uma vez destacando que a ideia de campos de experiências não deve ser vinculada à de área do conhecimento ou de disciplina escolar. No entanto, diante dessa proposta não fica evidente como será a articulação desta etapa com as competências gerais de toda a Educação Básica.

Picoli (2020, p. 14) afirma que BNCC,

Não há margem efetiva de construção de uma escola diferente, atenta às especificidades do alunado, da comunidade e que, ao mesmo tempo, não se limite às suas especificidades. Em outras palavras, para uma escola que não negligencia sua realidade e que se permita contagiar pela diferença, pelo que não está na sua realidade. A política nacional não se oferece como norte, mas como norma. O

⁶ Termo utilizado pelo Prof. Dr. Paulo Fochi em: <https://www.youtube.com/watch?v=uB8CQPr8jf8>

alinhamento implica que o credenciamento de cursos, a concessão de bolsas, a aprovação de livros didáticos (escolhidos pelos professores após pré-seleção do poder público), etc. só ocorrerá pela submissão aos valores estabelecidos pela BNCC.

A Educação Infantil proposta pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo assim organizada metodologicamente pelos campos de experiências busca justamente uma escola diferente, atenta e focada na criança, articulando os conhecimentos da vida cotidiana com o patrimônio cultural pautado, segundo os estudos de Barbosa, Cruz, Fochi e Oliverira (2016), em um conjunto de práticas que evidencia a forma privilegiada das crianças interagirem com o meio físico e social e se apropriarem de conhecimentos, habilidades e valores. “Cabe, então, aos professores se indagarem acerca de que experiências poderão ser significativas para as “suas” crianças, naquele específico momento das trajetórias que elas individualmente e como grupo estão vivendo.” (BARBOSA, CRUZ, FOCHI e OLIVERIRA 2016, p. 17)

Diante das versões da BNCC-EI e dos questionamentos apresentados faz-se necessário dar protagonismo a um ator de grande relevância, o professor, que frente a tal realidade deverá “implementar” a norma proposta pela BNCC. Os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) salientam que não é possível implementar uma política em prática, simplesmente traduzir a escrita da política em prática, entendem ainda, que o processo de “implementação” da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, depende de uma série de fatores que irão além da política escrita, tais como, financiamento da educação, questões estruturais, formação de professores a nível inicial e continuada, etc.

Para além desses fatores, o professor de Educação Infantil precisa articular a Educação Infantil com as demais etapas da Educação Básica, propondo relações com o primeiro ano do Ensino Fundamental e com as competências gerais propostas na BNCC. Tendo em vista que a educação é um processo e a Educação Básica corresponde dos quatro aos dezessete anos de idade respaldada pelas políticas públicas existentes.

As políticas públicas passam por reestruturações que podem ser pequenas ou grandes, dependendo da dinâmica da organização social ao longo do tempo e seu grau de complexidade. Esses novos desenhos sociais, imbricados com as inúmeras mudanças do perfil populacional, acabam por tornar necessário um replanejamento das Políticas Públicas, que atendam às novas necessidades. Assim, tratar de Políticas Públicas é abordar a construção dessas inúmeras variáveis.

Como as políticas públicas são um conjunto de objetivos e ações elaboradas e implementadas de acordo com cada governo, elas são criadas para atender as demandas da sociedade como um todo. Chrispino (2016) esclarece que o conceito de política pública é polissêmico e amplo, porque:

O conceito de políticas públicas não surge por si mesmo ou por fatores endógenos. Ele é delimitado pelas múltiplas possibilidades de conexão de ações que contribuem para fazer dela a política pública, o centro de equilíbrio dessas forças sociais diferentes (CHRISPINO, 2016, p. 17).

Apesar disso, Crispino (2016), salienta que o conceito de políticas públicas não é simples, pois as intenções de um governo para atender às necessidades da sociedade mudam e não possuem limitações. Logo, as políticas públicas necessita ser um objetivo do governo com a sociedade da maneira de contribuir com o alcance das metas, seja para resolver um problema ou aprimorar as demandas que estão em andamento.

No mesmo viés, as políticas públicas educacionais estão ligadas com os resultados que esperamos de uma população, ou seja, as demandas que priorizam a elevação da qualidade educacional no Brasil, pois uma educação de qualidade é capaz de transformar a sociedade, visto que:

As políticas educacionais estão intimamente relacionadas ao sistema de governo. Nas sociedades democráticas, onde as eleições são o sistema de designação dos governantes, as políticas educacionais se encontram frequentemente no centro do debate eleitoral. Portanto, as políticas educacionais são constantemente avaliadas e discutidas (AKKARI, 2011, p. 12).

As políticas públicas educacionais necessitam estar atreladas a investimentos e ações reais para a educação, que sejam realmente executadas, considerando a realidade das escolas brasileiras. Enfim, necessitam considerar o contexto, as desigualdades sociais, os professores, os alunos e a infraestrutura.

Algumas Considerações

Sendo a própria discussão da necessidade de uma base curricular comum a toda Educação Básica algo em aberto e que movimentou (e movimenta) profissionais da educação ao debate, obviamente que estes escritos devem ser ampliados e analisados sob outras perspectivas. A “implementação” da BNCC em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, entendendo assim a diversidade, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos, por si só nos remete a pontos de impactos diferentes na Educação Básica brasileira.

Desse modo, compreendemos a necessidade de orientações curriculares aos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também às propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas em todo o Brasil, desde que respeitadas suas singularidades e, mediante um processo que se quer democrático, uma produção de política pública do/no contexto que possibilite revisar suas vicissitudes.

A BNCC é o teórico, é a norma e os grupos neoconservadores ocuparam as comissões que discutiram a BNCC entre a segunda e a terceira versão (HYPOLITO, 2019) e é nessa aliança entre neoliberalismo e conservadorismo, que se organizou as competências e habilidades propostas pela

base, pautadas na ideia da avaliação padronizada e da competição meritocrática. E nesse contexto, a Educação Infantil como parte da Base propôs movimentos de resistências, repensando a lógica curricular para além do conteúdo ou das competências e habilidades propondo ensino/aprendizagem pautado na experiência e nas relações entre as crianças e a sociedade.

Compreende-se ainda, a partir da análise comparada das versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Infantil (EI) uma produção de resistências a propostas curriculares conservadoras, presentes nas demais etapas de ensino (Anos iniciais, finais e médio), as resistências fazem pensar e propor um currículo pensando a partir da criança e em práticas pautadas no cotidiano infantil, tais práticas.

Conforme já citado ao longo do texto, as interações e brincadeiras são os eixos norteadores para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Porém, ainda são frágeis as políticas que aportam a Educação Infantil. Reitera-se que muitos são os programas nos quais conduzem a oferta de livros didáticos nesta etapa percorrendo um caminho contrário ao que a BNCC propõe.

As crianças possuem inúmeras maneiras de aprender e constituir-se sujeitos do mundo e a aprendizagem colabora para isso. Não é apenas em livros e materiais concretos que a criança aprende, isso é um limitador de espaço de desenvolvimento da criança, esta que necessita ser o centro do planejamento educacional, da mesma maneira que, seus direitos de aprendizagem possam ser respeitados e proporcionados ao longo dessa etapa tão importante da Educação Básica.

Assim, espera-se que os professores da Educação Infantil, compreendam a especificidade dessa etapa de ensino e que prossigam com processos de resistência a lógica neoliberal e das políticas conservadoras, buscando alternativas que legitimem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica baseadas na identidade da escola da infância e no protagonismo infantil.

Referências

- ANPED; ABDC. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Associação Brasileira de Currículo. Ofício n.º 01/2015/GR. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Acesso em: 20 fev. 2020
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**. Editora Vozes, 2011, Petrópolis, RJ.
- BALL, S; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARBOSA, M. C.; CRUZ, S. H.; OLIVEIRA, Z. M. Que é básico na base nacional comum curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>>. Acesso em: 15 set. 2017.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para o futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> acesso em set. de 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: 1ª Versão. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_EDI&tipoEnsino=TE_CE>. Acesso em: 29 jun. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: 2ª Versão. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/referencias/segunda-versao-basecurricular/>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: 3ª Versão. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf/>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Documento Linhas Críticas**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/referencias/relatorio-preliminar-das-leituras-criticas-da-base/>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Versão homologada**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf/>>. Acesso em: 15 maio. 2018.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 07 mar. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento orientador do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**: para o ano de 2017. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador_versao_final_20170720.pdf/>. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4. abr. 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

CALDEIRA NETO, O. Frente nacionalista, neofascismo e novas “direitas” no Brasil. **Faces de Clio**, Juiz de Fora, v. 2, n. 4, p. 20-36, jul./dez. 2016.

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA – CEALE. **Relatório Final sobre o processo de elaboração das versões 1 e 2**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Não publicado. Abril de 2017.

CHRISPINO, A. **Introdução ao estudo das políticas públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

Flick, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. Da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Tradução por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2007.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015.

NEITZEL, O.; SCHWENGBER, I. L. Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC. **Revista Educação e Emancipação**, Maranhão, v. 12, n. 2, p. 210-227, maio./ago. 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n2p210-227>.

PICOLI, B. A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético estético da resistência. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 5, e2015036, p. 1-23, 2020.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SANTA MARIA. Uma carta para contar sobre o percurso trilhado por esta secretaria para não adesão ao PNLD 2022 (obras didáticas e pedagógicas) para a Educação Infantil. Secretaria de Município da Educação de Santa Maria - SMed e Coordenação Pedagógica da Educação Infantil. SANTA MARIA, 2022.

SOUZA, D. L.; SARTURI, R. C. Base Nacional Comum Curricular e processos de atuações na Educação Infantil. **Revista Texturas**. v. 22 n. 50, abr/jun 2020.

Recebido em: 20 de abril de 2022.

Versão corrigida recebida em: 25 de novembro de 2022.

Aceito em: 15 de dezembro de 2022.

Publicado online em: 2 de março de 2023.

