



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DANIELA NASCIMENTO VARANDAS**

**POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO  
CRÍTICO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR**

Salvador  
2022

**DANIELA NASCIMENTO VARANDAS**

**POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO  
CRÍTICO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Área de Concentração: Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Oliveira dos Santos  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Couto Cunha

Salvador  
2022

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Varandas, Daniela Nascimento.

Políticas curriculares de educação infantil [recurso eletrônico] : um estudo crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular da educação infantil na rede municipal de ensino de Salvador / Daniela Nascimento Varandas. - Dados eletrônicos. - 2022.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Oliveira dos Santos.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Couto Cunha.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.  
Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

Disponível em formato digital

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação infantil. 2. Políticas. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Educação - Aspectos políticos. 5. Diretrizes curriculares nacionais. I. Santos, Marlene Oliveira dos. II. Cunha, Maria Couto. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 372. 2 - 23. ed.

## DANIELA NASCIMENTO VARANDAS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Faculdade de Educação, no Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Área de Concentração: Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, Linha de Pesquisa de Política e Gestão da educação, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 21 de dezembro de 2022.

### Banca Examinadora

Marlene Oliveira dos Santos – Orientadora   
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Maria Couto Cunha – Coorientadora   
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Emilia Peixoto Vieira   
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Maria Roseli Gomes Brito de Sá 

Pós Doutora em Desenvolvimento Curricular na UMinho, Portugal  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

## DEDICATÓRIA

À Eliane, minha amada mãe, Psicanalista e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> aposentada do Departamento de Psicologia da UFBA, Pernambucana guerreira, de origem simples, que junto com meu pai me ensinou que o estudo, a ética e o cuidado com o outro são os caminhos para superação dos desafios da vida. Alegre, otimista, intelectual dedicada, autora de diversos livros, generosa e humilde com o saber. Eu sei do enorme orgulho que será para ela receber minha pesquisa e ter uma filha Mestre em Educação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meus anjos da guarda, a Beata Maria Emília Riquelme, as queridas freiras da Rede MISSAMI, em especial as que atuaram e atuam no Colégio Nossa Senhora da Conceição - CNSC, ao meu amigo Padre Josuel de Jesus da Silva.

A Eliane, minha amada mãe.

A Eduardo, meu amado pai.

A Vitor, meu amado filho.

A Vinícius, meu amado filho.

A Guilherme, meu amado esposo, que sempre me incentivou e vibrou por minhas conquistas.

A Karina e Eduardo, meus amados irmãos.

A Carla, Júlia, Maria Paula, Maria Luiza, Maria Eduarda e Gabriel, meus amados afilhados.

A Lídia, Biba, Tia Ana, minhas mães do coração.

Ao Tio Jonga, meu padrinho e pai do coração.

Ao meu Tio Prof. Dr. Pedro de Almeida Vasconcelos, que gentilmente me ajudou com o aporte teórico e geográfico sobre o Bairro do Pelourinho.

Aos meus cunhados e sogra.

A minha nora Roberta que me ajudou pacientemente na formatação da pesquisa.

A família Nascimento e agregados.

A família Vasconcelos e agregados.

A família Varandas e agregados.

A Dete, minha fiel amiga e colaboradora na criação dos meus filhos.

A Adriana, minha amiga-comadre.

A família Rossetto, agradeço pelo acolhimento ao longo da Pandemia, vocês me ajudaram nos momentos mais difíceis da escrita, na fase crítica do isolamento social.

Aos meus vizinhos do Villa Romana, em especial, Nanan, Lili, Cid e Gina, que traziam comidinhas gostosas para que eu me inspirasse e conseguisse escrever ao longo da pandemia da Covid-19.

A Luciana, minha amiga-comadre.

A Conceição, minha amiga-comadre.

Aos colegas e professores do CNSC.

A Dr.<sup>a</sup> Milene Mattos, minha psicanalista.

Às amigas da dança, uma das minhas grandes paixões.

Às minhas amigas de infância.

Aos amigos que construí ao longo do meu trabalho como professora.

À Marlene, minha orientadora e amiga-comadre. Nossa amizade é de alma, nosso trabalho de parceria e luta por uma educação infantil que respeite os direitos das crianças é de muita dedicação, garra e coragem. Obrigada pelas suas orientações, correções, paciência, competência e cuidado com a minha pesquisa. Estaremos sempre juntas!

À Maria Couto, minha querida e sábia coorientadora, a “mamis” de todos nós da linha de pesquisa em Políticas e Gestão da Educação. Sua competência, orientação, cuidado e acolhimento foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

À Roseli, professora da banca examinadora, obrigada pelo seu “olhar afetivo” e incentivo para minha progressão acadêmica.

À Emília, professora da banca examinadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED-UFBA.

A Nanci Franco, Silvanne Ribeiro, Leila Soares, Mariana Caribé, amigas queridas e parceiras de trabalho no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI-FACED-UFBA).

A Patrícia Paim, Raquel Alves, Carla Pinheiro, amigas queridas, parceiras de pesquisa e do GEPEICI.

Às Gepeicianas, queridas parceiras de trabalho e pesquisa, que se dedicam com afinco à infância.

À Escola Municipal João Lino, em especial, a Vice-gestora Maria Patrícia Figueiredo, que junto com a equipe pedagógica, abriu as portas da instituição, permitindo que a investigação acontecesse da melhor maneira, mesmo em um período de adversidade em função da pandemia da Covid-19.

Aos Centros Municipais de Educação Infantil, razão da minha militância em prol de uma educação pública de qualidade.

À Secretaria Municipal de Educação (SMED), órgão responsável pela educação pública no município de Salvador.

À Universidade Federal da Bahia (UFBA) e à Faculdade de Educação (Faced) instituição onde pesquisei e atuo no GEPEICI.

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino  
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira  
era o mesmo que roubar um vento e  
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo  
que catar espinhos na água.  
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces  
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio, do que do cheio.  
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino  
que era cismado e esquisito,  
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que  
escrever seria o mesmo  
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu  
que era capaz de ser noviça,  
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.  
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios  
com as suas peraltagens,  
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!  
Manoel de Barros (1997, p. 79)

VARANDAS, Daniela Nascimento. **POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO CRÍTICO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR.** 202 f. il. 2022. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

## RESUMO

Esta pesquisa tematiza as políticas curriculares de Educação Infantil e tem como principal objetivo analisar como profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA traduzem e atuam com as políticas curriculares de Educação Infantil, buscando evidenciar se há repercussões da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil - BNCCEI no currículo de uma escola pública de Educação Infantil. Para o desenvolvimento da pesquisa, delineou-se o seguinte problema: como profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Salvador interpretam e atuam com as políticas curriculares de Educação Infantil após a homologação da BNCCEI? Recorreu-se à abordagem teórico-metodológica do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1994; 2006; 2011; 2016) e Bowe; Ball; Gold (1992) para a análise da política pública curricular para Educação Infantil, que apresenta diferentes contextos. Considerando a abordagem qualitativa da pesquisa, fez-se a análise documental de leis, diretrizes e orientações, nacionais e locais, a aplicação de um questionário com os Gestores da educação da Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMED e a realização do Ciclo Dialógico utilizado com as professoras e gestores da Escola Municipal João Lino. Os resultados dessa pesquisa evidenciam que a política curricular da BNCCEI está notadamente regida sob os imperativos e interesses neoliberais e sustentada na visão da educação enquanto um mercado lucrativo. Os sujeitos da escola investigada sinalizaram que não ocorreram efetivos desdobramentos da BNCCEI na instituição e eles continuam utilizando os Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador - RCMEIS e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI para subsidiar o currículo da escola. O município de Salvador - BA continua utilizando os RCMEIS e as DCNEI para organização curricular, a BNCC ainda não foi totalmente implementada. As falas evidenciaram uma percepção crítica em torno da BNCCEI, e, conseqüentemente, a proposição da BNCCEI entrou em choque com o contexto local. Conclui-se que é fundamental que os educadores sigam as DCNEI, documento potente para Educação Infantil, conheçam as proposições da BNCCEI para decidirem o que fazer com essa política curricular, pois eles não devem apenas seguir as recomendações, sem estudá-las amplamente, compreendê-las, e, principalmente, refletirem, para então se posicionar criticamente sobre o que propõe a Base Comum Curricular Nacional para a Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Políticas Públicas Curriculares. Ciclo de Políticas. Base Nacional Comum Curricular. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

VARANDAS, Daniela Nascimento. **CURRICULAR POLICIES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A CRITICAL STUDY ON THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF SALVADOR.** 202 f. il. 2022. Master's Dissertation in Education – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

## SUMMARY

This research thematizes the curricular policies of Early Childhood Education and its main objective is to analyze how education professionals from the Municipal Education Network of Salvador/BA translate and act with the curricular policies of Early Childhood Education, seeking to show whether there are repercussions of the National Common Curricular Base of Early Childhood Education - BNCCEI in the curriculum of a public early childhood education school. For the development of the research, the following problem was outlined: how do education professionals from the Municipal Education Network of Salvador interpret and act with the curricular policies of Early Childhood Education after the approval of the BNCCEI? The theoretical-methodological approach of the Policy Cycle by Stephen Ball (1994; 2006; 2011; 2016) and Bowe; Ball; Gold, (1992), for the analysis of the curricular public policy for Early Childhood Education, which presents different contexts. Considering the qualitative approach of the research, a documental analysis of national and local laws, guidelines and orientations was carried out, the application of a questionnaire with the Education Managers of the Municipal Secretary of Education of Salvador - SMED and the realization of the Dialogical Cycle used with the teachers and administrators of the João Lino Municipal School. The results of this research show that the BNCCEI's curriculum policy is notably governed by neoliberal imperatives and interests and sustained by the vision of education as a lucrative market. The subjects of the investigated school indicated that there were no effective developments of the BNCCEI in the institution and they continue to use the Municipal Curricular Reference for Early Childhood Education in Salvador - RCMEIS and National Curricular Guidelines for Early Childhood Education - DCNEI to support the school's curriculum. The municipality of Salvador-BA continues to use the RCMEIS and DCNEI for curricular organization, the BNCC has not yet been fully implemented. The lines showed a critical perception around the BNCCEI, and, consequently, the BNCCEI proposition clashed with the local context. It is concluded that it is essential for educators to follow the DCNEI, a powerful document for Early Childhood Education, to know the BNCCEI propositions in order to decide what to do with this curricular policy, as they must not only follow the recommendations, without studying them extensively, understanding them, and, mainly, to reflect, in order to take a critical position on what the National Common Curriculum Base for Early Childhood Education proposes.

**Keywords:** Early Childhood Education. Curricular Public Policies. Policy Cycle. Common National Curriculum Base. National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education.

VARANDAS, Daniela Nascimento. **POLÍTICAS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESTUDIO CRÍTICO SOBRE LA BASE CURRICULAR NACIONAL COMÚN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA RED EDUCATIVA MUNICIPIO DE SALVADOR.** 202 f. Illinois. 2022. Disertación de Maestría en Educación – Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2022.

## RESUMEN

Esta investigación tematiza las políticas curriculares de Educación Infantil y tiene como objetivo principal analizar cómo los profesionales de la educación de la Red Municipal de Educación de Salvador/BA traducen y actúan con las políticas curriculares de Educación Infantil, buscando evidenciar si hay repercusiones de la Base Curricular Nacional Común de Educación Infantil - BNCCEI en el currículo de una escuela pública de educación infantil. Para el desarrollo de la investigación, se planteó el siguiente problema: ¿cómo los profesionales de la educación de la Red Municipal de Educación de Salvador interpretan y actúan con las políticas curriculares de Educación Infantil después de la aprobación de la BNCCEI? El enfoque teórico-metodológico del Ciclo de Política de Stephen Ball (1994; 2006; 2011; 2016) y Bowe; Pelota; Gold, (1992), para el análisis de la política pública curricular para la Educación Infantil, que presenta diferentes contextos. Considerando el enfoque cualitativo de la investigación, se realizó un análisis documental de leyes, directrices y orientaciones nacionales y locales, la aplicación de un cuestionario con los Gestores de Educación de la Secretaría Municipal de Educación de Salvador - SMED y la realización del Ciclo Dialógico utilizado con los profesores y administradores de la Escuela Municipal João Lino. Los resultados de esta investigación muestran que la política curricular de la BNCCEI se rige notablemente por los imperativos e intereses neoliberales y se sustenta en la visión de la educación como un mercado lucrativo. Los sujetos de la escuela investigada señalaron que no hubo desarrollos efectivos de la BNCCEI en la institución y continúan utilizando el Referente Curricular Municipal de Educación Inicial de Salvador - RCMEIS y las Directrices Curriculares Nacionales de Educación Inicial - DCNEI para apoyar la formación de la escuela. plan de estudios. El municipio de Salvador-BA continúa utilizando el RCMEIS y DCNEI para la organización curricular, el BNCC aún no se ha implementado en su totalidad. Las líneas mostraron una percepción crítica en torno a la BNCCEI y, en consecuencia, la propuesta de la BNCCEI chocó con el contexto local. Se concluye que es fundamental que los educadores sigan la DCNEI, documento poderoso para la Educación Infantil, conozcan las propuestas de la BNCCEI para decidir qué hacer con esta política curricular, ya que no solo deben seguir las recomendaciones, sin estudiar ampliamente, comprenderlos y, principalmente, reflexionar, para tomar una posición crítica sobre lo que propone la Base Curricular Nacional Común para la Educación Infantil.

**Palabras clave:** Educación Infantil. Políticas Públicas Curriculares. Ciclo de política. Base Curricular Nacional Común. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación de la Primera Infancia.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Documentos legais analisados.....	34
Quadro 2 Sujeitos da Pesquisa.....	54
Quadro 3 Matrícula das crianças da Escola Municipal João Lino ano 2020..	55
Quadro 4 Articulação BNCC e RCMEIS.....	137
Quadro 5 Campos de Experiências segundo o RCMEIS.....	157
Quadro 6 Campos de Experiências segundo o BNCCEI.....	157

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Contextos de influência, produção de texto e o contexto da Prática, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas.....	28
Figura 2	Planta da área do Pelourinho.....	44
Figura 3	Fotografia aérea do Pelourinho.....	44
Figura 4	Território do Pelourinho.....	45
Figura 5	Rua da Escola Municipal João Lino.....	45
Figura 6	Fachada da Escola Municipal João Lino.....	46
Figura 7	Espaço Multiuso que funciona como recepção, direção e secretaria Escola Municipal João Lino.....	48
Figura 8	Espaço Multiuso que funciona como recepção, direção e secretaria Escola Municipal João Lino.....	48
Figura 9	Sala de referência da Escola João Lino.....	48
Figura 10	Sala de referência da Escola João Lino.....	48
Figura 11	Sala de referência da Escola João Lino.....	49
Figura 12	Sala de referência da Escola João Lino.....	49
Figura 13	Andar superior do Centro Espírita que é emprestado para uso da escola.....	49
Figura 14	Andar superior do Centro Espírita que é emprestado para uso da escola.....	49
Figura 15	Tirinha de Quino Base Nacional Comum Curricular Competências Gerais.....	96
Figura 16	Estrutura da BNCC.....	116
Figura 17	Estrutura da BNCCEI.....	117
Figura 18	Atividades do Projeto Eu, Menino do Pelô.....	146
Figura 19	Atividades do Projeto Eu, Menino do Pelô.....	146
Figura 20	Livro Histórias que Agbá me contou – Parceria com o Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira – MUNCAB.....	146
Figura 21	Livro Histórias que Agbá me contou – Parceria com o Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira – MUNCAB.....	146

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil
CAPES	Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHS	O Centro Histórico de Salvador
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNSC	Colégio Nossa Senhora da Conceição
COGEB	Coordenação-Geral de Gestão Estratégica da Educação Básica
CONDER	Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID 19	Infecção respiratória aguda causada pelo vírus coronavírus SARS-CoV-2
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EM	Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPEICI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias

GR	Gerência Regional
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Biblioteca Virtual do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IPAC	Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ITAÚ BBA	Banco Itaú com foco para clientes com grandes fortunas ou corporações
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROBNCC	Documento que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para implementação da BNCC
PT	Partido dos Trabalhadores
REMES	Rede Municipal de Ensino de Salvador
RCMEIS	Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>O CICLO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>23</b>
2.1	O CICLO DE POLÍTICAS: UMA INSPIRAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	24
2.2	OS PROCEDIMENTOS E OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	30
2.3	O LÓCUS DA PESQUISA: ESCOLA MUNICIPAL JOÃO LINO.....	41
2.4	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	53
2.5	O CICLO DIALÓGICO NA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO LINO.....	57
<b>3</b>	<b>POLÍTICA PÚBLICA, POLÍTICA CURRICULAR E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: FIOS E ENTRELAÇAMENTOS.....</b>	<b>60</b>
3.1	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA POLÍTICA PARA SER REAFIRMADA.....	68
3.2	A ORIGEM E O HISTÓRICO DA BNCC: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE BASE COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	79
3.3	ABORDAGENS DE CURRÍCULO E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS.....	96
3.3.1	O currículo da Educação Infantil.....	101
<b>4</b>	<b>PROPOSIÇÕES DA BNCCEI PARA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>114</b>
<b>5</b>	<b>A BNCCEI: TRADUÇÕES E (RE)AÇÕES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR-BAHIA.....</b>	<b>134</b>
5.1	AÇÕES EM TORNO DA BNCCEI NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR: O QUE DISSE A SECRETARIA MUNICIPAL DE SALVADOR?.....	135
5.2	AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCCEI E SEUS DESDOBRAMENTOS NO COTIDIANO DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO LINO.....	144
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>161</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>166</b>
	<b>APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista Semiestruturada para os gestores da SMED/GRE.....</b>	<b>188</b>

<b>APÊNDICE B - Roteiro para o Ciclo Diálogo com os gestores da Escola Municipal João Lino.....</b>	<b>191</b>
<b>APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....</b>	<b>194</b>
<b>ANEXOS A - Solicitação de autorização da Pesquisa para SMED.....</b>	<b>200</b>
<b>ANEXO B - Autorização para realização da Pesquisa pela SMED.....</b>	<b>201</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente a educação no Brasil vem passando por diversas mudanças nas propostas pedagógicas e curriculares, mais especificamente a Educação Básica, configuradas através de um ordenamento legal que apresenta novas concepções e modelos pedagógicos. A presente pesquisa tem como objeto de estudo as políticas curriculares de Educação Infantil, tendo como foco a análise crítica da Base Comum Nacional Curricular da Educação Infantil - BNCC/2017, um projeto de reforma do governo federal, que tem caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para os estudantes de toda Educação Básica no Brasil (BRASIL, 2017). A proposta é organizar o currículo da Educação Infantil em cinco Campos de Experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, articulados com os seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que trazem questões sobre o desenvolvimento integral da criança.

A intenção da BNCC é assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de maneira que o aprendizado básico dos/as estudantes seja uniforme em todas as classes sociais, contextos socioeconômicos e regionais. O governo também anunciou que ela integra a Política Nacional de Educação Básica com o intuito de contribuir para formulação dos currículos dos sistemas de ensino. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC está alinhada com outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, referentes à avaliação, à formação de professores, à elaboração dos conteúdos educacionais e aos critérios para oferta de infraestrutura adequada para o efetivo desenvolvimento da educação.

O desejo do Brasil em formular uma Base Nacional Comum é antigo e o interesse nesta formulação teve diferentes argumentos ao longo da política e da história da educação. Ele foi sinalizado desde a Constituição Federal de 1988, conforme seu Artigo 210:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988, p. 116)

Também está presente no art. 26 da LDBEN (Lei nº 9.394 de 1996), porém, a ideia de ter uma Base Comum Curricular ganhou maior impulso em 2014, com o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005 de 2014), em sua meta 7, cuja estratégia nº 7.1. busca estabelecer e implantar diretrizes para a Educação Básica e a Base Nacional Comum dos currículos para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. Tadeu Tomaz da Silva (2015) afirma que não existe neutralidade na organização de uma proposta de política curricular. Para o referido autor, uma proposta curricular é um texto ou um discurso político sobre o currículo porque tem intenções estabelecidas por algum grupo social em um determinado tempo histórico.

Sobre proposta curricular para Educação Infantil, é importante evidenciar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), instituída a partir da aprovação do Parecer n. 22, de 17 de dezembro de 1998 e atualizadas em novembro de 2009 (Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009), pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, representam a orientação nacional para a área da Educação Infantil no que diz respeito à elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. Elas articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e:

reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema. (BRASIL, 2009, p. 11)

A BNCCEI não deve invisibilizar as DCNEI, pois estas continuam válidas nacionalmente e apresentam diretrizes estruturantes para educação das crianças de 0 a 6<sup>1</sup> anos de idade. São documentos importantes de caráter mandatório, que têm como objetivo orientar a organização do currículo e das práticas pedagógicas de todas as escolas de Educação Infantil - EI. Portanto, se faz necessário entender a relação

---

<sup>1</sup> Considerando RESOLUÇÃO Nº 2, DE 9 DE OUTUBRO DE 2018 que define o corte etário, as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade Link: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98311-rceb002-18/file>

entre as DCNEI e a BNCCEI, bem como sua origem, problematizando sua construção que se deu através da influência de diversos grupos sociais, a sua passagem por diferentes governos e de como ela foi sendo concebida a partir dos interesses políticos provenientes do contexto histórico, social e econômico da atual conjuntura política da sociedade brasileira.

O presente trabalho apresentará o recorte temporal do caminho turbulento da sua produção, desde a formulação da agenda política da BNCCEI até a etapa atual do contexto da prática, focalizando a Rede Municipal de Ensino de Salvador - Bahia.

Esta pesquisa traz um tema de interesse acadêmico, político e social, por apresentar como objeto de estudo uma política pública curricular recente que se torna um regime real, disputada por grupos de competidores (APPLE, 2006), com textos produzidos por diversas influências e agendas, envolvendo negociações dentro do Estado e dos embates que ocorreram com outros agentes e instituições na formulação desta política. Arretche (2002) endossa a necessidade da realização de pesquisas desta natureza, afirmando que é importante o interesse acadêmico no estudo do funcionamento do Estado brasileiro, pois nos permitirá avançar no conhecimento sobre a nossa realidade. Para a autora as pesquisas favorecem a superação de interpretações baseadas num reduzido conhecimento efetivo e elas podem auxiliar aqueles que operam com a máquina pública.

Portanto, a BNCC é hoje um objeto de múltiplos interesses e encontra-se em uma sociedade que carrega o peso da desigualdade social e econômica, consequências de um modelo de produção capitalista que afeta diretamente as políticas públicas educacionais.

Estas questões me inquietaram e geraram o desejo de mergulhar no campo da pesquisa para compreender e analisar como estão ocorrendo as ações do poder público municipal em torno da BNCCEI no âmbito do currículo das escolas municipais de Educação Infantil na cidade de Salvador/BA. Outros aspectos que também me mobilizaram em relação à Base, foi a relevância da temática na atual conjuntura político-econômica brasileira, entender sua ligação com a DCNEI e a necessidade de ampliar os estudos e pesquisas sobre essa nova política pública.

O campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo e:

ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade. (AZEVEDO; AGUIAR, 1999, p. 43)

Destarte, se fazem necessárias ampliações do campo empírico e teórico em torno desse tema para compreender como as políticas foram sendo formuladas e implantadas no país.

Trabalhar como docente formadora em ações de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Salvador, junto a professores e gestores do referido órgão, também foi um indicador importante para fazer a escolha do meu objeto de estudo, uma vez que muitos deles revelaram ainda não ter a compreensão sobre qual é a concepção de Educação Infantil que a Base propõe; quais são os princípios teórico-metodológicos dos Campos de Experiências; o que significa a presença dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na BNCC da Educação Infantil – BNCCEI e como esses elementos podem trazer impactos para o currículo da Nossa Rede (currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador). O Nossa Rede é um Programa que envolve várias ações/projetos, dentre eles os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil de Salvador-RCMEIS, que orientam a organização dos currículos para a primeira etapa da Educação Básica (SALVADOR, 2015).

Diante do exposto, propus para essa pesquisa, em nível de Mestrado em Educação, a seguinte questão de estudo: **Como profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Salvador interpretam e atuam com as políticas curriculares de Educação Infantil após a homologação da BNCCEI?**

Aliado a este problema, tracei como objetivo geral da pesquisa: analisar como profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA traduzem e atuam com as políticas curriculares de Educação Infantil, buscando evidenciar se há repercussões da BNCCEI no currículo de uma escola pública de Educação Infantil. Como objetivos específicos formulei os seguintes:

a) identificar concepções e proposições formuladas nas atuais diretrizes e políticas públicas curriculares, locais e nacionais, para a educação e suas interfaces com a BNCCEI para organização do currículo da Educação Infantil;

b) compreender a visão e o posicionamento de agentes da Secretaria Municipal da Educação e de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Salvador sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil;

c) analisar interpretações e (re)ações de profissionais da Educação Infantil em torno da BNCCEI e se há desdobramentos desta política curricular no currículo de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Salvador que atente crianças de 2 a 6 anos de idade.

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa está sustentada no Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1994; 2006; 2011; 2016) e Bowe, Ball e Gold (1992). Ele foi escolhido por compreender que a política pública curricular para Educação Infantil precisa ser analisada em relação aos seus diferentes contextos.

Para responder ao problema de pesquisa foi realizado um levantamento documental e bibliográfico sobre o tema, o que favoreceu a reunião de informações e dados que sustentou o desenvolvimento da investigação. Segundo Lüdke e André (2001), a análise documental possui algumas prerrogativas, pois os documentos são fontes ricas e permanecem estáveis mesmo com o passar dos anos; podem ser consultadas inúmeras vezes, podendo embasar diferentes pesquisas, o que oferece maior confiabilidade aos resultados alcançados; são fontes poderosas, das quais podem ser retirados dados relevantes que baseiem as conclusões do pesquisador. A adoção da abordagem do Ciclo de Políticas requereu a presença da pesquisadora no contexto da escola Municipal de Educação Infantil João Lino, todavia, diante da pandemia da Covid-19, a pesquisa foi realizada remotamente com o apoio das ferramentas da Tecnologia de Informação e Comunicação, que viabilizou o acesso da pesquisadora ao campo investigado e à geração de dados sobre as concepções e proposições da política pública curricular e o processo de tradução da BNCCEI, a partir da escuta de diferentes atores da educação.

Os sujeitos da pesquisa <sup>2</sup>foram uma Gestora e a sua Vice, um Coordenador Pedagógico e duas Professoras: uma representando a creche e a outra a pré-escola da Escola Municipal João Lino. A Secretaria Municipal de Educação - SMED também foi escolhida pois cabe a ela propor as Diretrizes Curriculares Municipais em

---

<sup>2</sup> Na seção da Metodologia farei uma descrição detalhada sobre eles, mas antes dela, suas narrativas já aparecerão.

consonância com a legislação curricular nacional e estadual. A composição dos profissionais pretendidos como sujeitos da pesquisa foram um Gestor da Diretoria Pedagógica, um Gestor da Gerência de Currículos, um Gestor do setor de Formação Pedagógica e um Gestor da Gerência Regional do bairro onde a escola está situada. Como estes profissionais não responderam os instrumentos de pesquisa encaminhados, fato que será detalhado na metodologia, os mesmos não puderam ser, efetivamente, considerados como sujeitos da pesquisa.

Para a escuta dos sujeitos, escolhi como instrumentos para a produção de dados da pesquisa o questionário e o Ciclo Dialógico que será descrito no decorrer da pesquisa. O questionário para aplicação com os Gestores da educação da Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMED e Ciclo Dialógico foram utilizados com as professoras e gestores da escola investigada. Com esta proposta foi possível ouvir as vozes dos agentes envolvidos e compreender como eles concebem, traduzem e atuam com a política pública curricular.

Nessa perspectiva, a pesquisa apresenta uma importante problematização sobre o tema, uma vez que a implantação da BNCC atingiu em torno de 226 mil escolas e 50 milhões de estudantes da educação básica em todo o País (INEP, 2019). Assim, o interesse em discutir este assunto tem relação direta com a preocupação em compreender, posicionar-se e debater os aspectos que fundamentaram o processo da formulação da BNCC, até a sua atual etapa de implementação, com o foco na etapa da Educação Infantil, pois o que está em evidência é o futuro da escola, dos estudantes, de seus professores e gestores.

Esta dissertação está organizada em seis seções, sendo que a primeira contempla as palavras introdutórias da pesquisa. Na segunda seção, denominada “O Ciclo Metodológico da Pesquisa”, será destacado o percurso da pesquisa, sustentado pelo Ciclo de Políticas dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) que favoreceu uma articulação entre a concepção teórica e metodológica nesta investigação. Na terceira, “Política Pública, Política Curricular e Currículo de Educação Infantil: fios de entrelaçamento”, apresento a contextualização e concepção de política pública, política educacional curricular e currículo da Educação Infantil, trazendo o debate histórico, os aspectos legais e de produção acadêmica sobre as temáticas. Na quarta seção, “Proposições da BNCC para organização do currículo da Educação Infantil: os campos de experiências e os

direitos de aprendizagem” desenvolvi reflexões sobre as proposições da BNCCEI para organização do currículo da Educação Infantil a partir dos Campos de Experiências e Direitos de Aprendizagem e apresento análises dos dados produzidos na pesquisa sobre as concepções e proposições da BNCCEI. No quinto, “A BNCCEI: traduções e ações na Rede Municipal de Ensino de Salvador- Bahia”, analisei as ações, traduções dos agentes sobre a BNCCEI e seus desdobramentos na Rede Municipal de Ensino de Salvador - Bahia, em especial, na Escola Municipal João Lino, lócus escolhido para esta pesquisa. Na sexta e última, trago as considerações finais da pesquisa sem a intenção de esgotar o debate sobre o tema, mas de trazer reflexões, informações, esclarecimentos e provocar novos questionamentos a partir dos resultados.

A expectativa é de que esta pesquisa permita não apenas a ampliação do conhecimento a respeito das relações entre as DCNEI (BRASIL, 2009), a Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil (BRASIL, 2017), mas também que contribua para re(pensar) criticamente sobre a configuração da política pública de currículo anunciada como Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil em âmbito nacional e local.

## 2 O CICLO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Façamos da interrupção um caminho novo.  
Da queda um passo de dança,  
do medo uma escada,  
do sonho uma ponte, da procura um encontro!

Fernando Sabino (2009, p.145)

Nesta seção apresento a organização do ciclo desta pesquisa que foi distribuído em duas etapas: a primeira esteve relacionada com o levantamento e análise documental sustentada em fontes que têm relação direta com a temática, como o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas suas versões preliminares I, II e III e IV, a Constituição Federal (CF) de 1988, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, o Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil (2021), Currículo Municipal de Salvador- RCMEIS (2015), entre outros, além das referências teóricas sobre o tema. A segunda etapa que foi relacionada à coleta e à proposição da análise dos dados empíricos. Nela apresentei o referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas, explicitando os critérios estabelecidos para esta pesquisa, os procedimentos da pesquisa, instrumentos, o lócus da investigação, os sujeitos envolvidos e instrumentos utilizados.

Antes de adentrar nas informações mais específicas sobre a metodologia da pesquisa, achei importante sinalizar que a investigação ocorreu em um momento muito difícil para toda humanidade que foi a da pandemia oriunda do vírus COVID-19. A Organização Mundial de Saúde (OMS) a reconheceu como pandemia, no dia 11 de março de 2020. Aqui no Brasil, o Ministério da Saúde, através da Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020, declarou emergência em Saúde Pública de importância nacional, em decorrência da infecção humana pelo vírus SARS-Cov 2 e o presidente da República sancionou a Lei nº 13.979, em 06 de fevereiro de 2020, que apresentava medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância

internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto iniciado em 2019, em outros países.

A chegada deste vírus exigiu da população cuidados para evitar a contaminação entre humanos. As pessoas, por medidas sanitárias, precisaram ficar, em casa, em isolamento físico, exceto os profissionais que trabalham em serviços essenciais, para proteção da vida. Foi neste contexto pandêmico que a pesquisa se deu e os encontros na escola Municipal João Lino foram realizados remotamente e serão narrados ao longo da seção.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa que tem como principal objetivo interpretar o fenômeno investigado, que responde a questões particulares, enfocando em um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes Minayo (2001), pela característica do objeto e pela adoção da abordagem do Ciclo de Políticas, a investigação requereu a minha imersão, mesmo que modo *on-line*, no contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador para identificar quais eram as ressonâncias desta política pública no cotidiano da Escola Municipal João Lino, localizada no bairro do Pelourinho-Salvador/BA.

## 2.1 O CICLO DE POLÍTICAS: UMA INSPIRAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Toda pesquisa começa a partir de uma ideia e dela surgem as possibilidades de caminhos a serem trilhados e, na escolha do caminho, aparecem as variantes do destino para onde se quer chegar. Um caminho pode ter vários significados, pode ser “espaço percorrido, direção; trajeto, percurso, rota; itinerário; lugar por onde é possível seguir adiante; percurso que se deve seguir para chegar aonde se quer ir; modo ou maneira de fazer algo, ou de atingir um objetivo” (HOUAISS, 2001, p. 586).

E mobilizada na escolha de um caminho, de sair de um lugar, me lancei ao movimento, não necessariamente à busca de um ponto de chegada, fixo e certo, mas em alguma medida, me possibilitei uma abertura, a saída do lugar que era confortável, permeado de algumas certezas, verdades, um lugar de segurança. Escolhi sair dele, me lançar aos riscos do que poderia encontrar no caminho e me rendi, escolhi “viver” com toda intensidade esse novo percurso, pois como cita Derrida (1994, p. 161), “tudo começa antes de começar”. Mesmo que este início estivesse entrelaçado com o medo

do novo, com o atravessamento de uma pandemia que gerou tantas incertezas, me entreguei e fiz um mergulho para dentro de mim para pensar, me encontrar e escolher a pulsão de vida. Como diz Heidegger (2004), o pensar e ser não se distinguem e descobri que todas as minhas escolhas perpassaram primeiro pela vivência de uma experiência, entendendo experiência “como sendo aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Portanto, ao longo do componente curricular do Mestrado intitulado Abordagens e Técnicas de Pesquisa em Educação, que subsidia os estudantes na escolha da sua opção metodológica, me deixei “experienciar” dentre as abordagens de pesquisas tratadas, qual mais me "tocaria". A escolha se deu estimulada pelas indicações da minha orientadora e coorientadora do Mestrado, das docentes dessa disciplina, em especial, a Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Roseli Gomes Brito de Sá, que me auxiliou muito, indicando a leitura de diversos referenciais teóricos que subsidiaram a tessitura da metodologia da pesquisa. E nesse movimento de múltiplos sentimentos, descobertas, me vi envolvida no Ciclo de Políticas, que é sustentado no viés do Pós-Estruturalismo.

O Pós-Estruturalismo entendido enquanto um “guarda-chuva”, possibilitando o diálogo com teorias, compreendendo que esta perspectiva permitiu nesta investigação escutar os sujeitos, possibilitando entendê-los a partir das suas inserções em diversos contextos e sobre influência de diferentes variáveis. Não foi minha intenção aprofundar reflexões sobre o Pós- Estruturalismo, mas situar que a abordagem do Ciclo de Políticas tem nela o seu alicerce.

É muito importante que, nas investigações com política educacional, o pesquisador deixe explícito qual é a sua escolha epistemológica e teórica e siga com seu propósito até o final. Ball (2011) endossa esta reflexão afirmando que a escolha epistemológica é fundamental para subsidiar o pesquisador de onde se fala e por que se fala, uma vez que as pesquisas educacionais não são neutras e, nesse sentido, o debate epistemológico está intimamente ligado aos problemas do contexto político e social.

Mainardes (2018) explica que o posicionamento epistemológico, que é a apresentação de uma teoria vinculada ao campo de estudo, pode se transformar em posicionamento político. Ele complementa dizendo que:

o enfoque epistemológico é o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa com base em determinada perspectiva epistemológica e, posicionamento epistemológico. Nenhuma metodologia é neutra e, por essa razão, ao explicitar as suas bases epistemológicas, o pesquisador deve preocupar-se com a vigilância epistemológica em sua pesquisa (metodologia, análise de dados, argumentação, conclusões etc.), cuja construção parte da perspectiva epistemológica e do posicionamento epistemológico. (MAINARDES, 2018, p. 6)

Mainardes e Tello (2017) consideram que o enfoque das epistemologias da política educacional é um esquema analítico-conceitual que pode ser empregado pelo próprio pesquisador para o exercício da reflexividade e da fidelidade com a escolha epistemológica.

A perspectiva epistemológica pós-estruturalista, segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011), aponta para a importância de analisarmos o sujeito contextualmente, e, principalmente, enquanto um produtor de políticas. Colaborando com este pensamento sobre a concepção do sujeito, Laclau (1986) diz que as inúmeras situações experienciadas em momentos diferentes da vida contribuem para a construção da identidade dos indivíduos, permitem compreender como o sujeito se desenvolve em seu contexto histórico e cultural e qual a significação que o mesmo dá a esses eventos.

O Ciclo de Políticas elaborado pelos professores e pesquisadores ingleses Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) favorece uma articulação entre a concepção teórica e metodológica. As produções realizadas no âmbito acadêmico sobre o Ciclo de Políticas podem ampliar o entendimento dos/as professores/as e gestores/as das escolas de Educação Infantil sobre como se produz e traduz políticas e sobre aspectos da realidade educacional que não são facilmente observáveis no cotidiano escolar. O Ciclo de Políticas pode auxiliar os professores e demais profissionais da educação na compreensão que são peças muito importantes no processo de formulação e atuação de uma política pública.

O Ciclo de Políticas visa contribuir com abordagens e referenciais analíticos na realização de pesquisas empíricas em ciências sociais e educação, conforme afirmam os autores Mainardes e Tello (2016). A pesquisa buscou analisar o atual momento das políticas públicas educacionais no Brasil, em especial a política pública curricular da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil-BNCC. Como a BNCC é um tema ainda recente, pesquisei sobre ela buscando compreender a sua relação

com as DCNEI, as suas concepções, proposições, os interesses que ela envolve, pois entendo que é uma temática relevante para área de educação. Lüdke e André (2001, p. 5) destacam:

a importância para que os trabalhos acadêmicos apresentem relevância científica e social, que a metodologia seja adequada aos objetivos e que os procedimentos metodológicos estejam suficientemente descritos e justificados.

O Ciclo de Políticas é visto como epistemologia e como método, sua abordagem vai muito além do emprego de técnicas, ela apresenta concepções teóricas, articulando-se com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. Portanto, oferece um entrelaçamento com o meu objeto de estudo, que é uma política pública curricular, a BNCCEI, formulada recentemente, carregada de interesses, principalmente por parte do governo federal e do setor privado da educação. Silva (2015) diz que devemos entender as relações entre currículo, identidade e poder, portanto, as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção do social. Entender as relações de poder é de fundamental importância para a compreensão das políticas educacionais. Dutra (2009, p. 164) explica que não devemos:

negar a existência de relações entre diferentes posições e diferentes sujeitos. Mas é preciso compreender que o poder se exerce no sentido do governo das condutas e dos comportamentos humanos e não no sentido do afrontamento e da violência, isto porque se desenvolve entre sujeitos livres. (Foucault, 1995) [...] o poder não está centrado num lugar, nem é propriedade de alguém em particular. O poder está em todos os lugares, em todas as relações entre sujeitos ou grupos; é ação de uns sobre os outros visando a determinados objetivos ou resultados.

No discurso político não há neutralidade possível, o sujeito da fala é sempre partidário, ele se implica em uma posição ideológica. A posição da BNCCEI deve ser entendida dentro de um campo de disputas, revelando que as políticas públicas que nascem nesse contexto neoliberal vêm sendo negociadas em um panorama de grandes embates políticos. E outras forças, a exemplo das "sociais, como sindicatos, associações docentes e discentes, intelectuais e outros movimentos sociais, lutam para conquistar direitos sociais mais plenos e democráticos" (VOSS, 2011, p. 45).

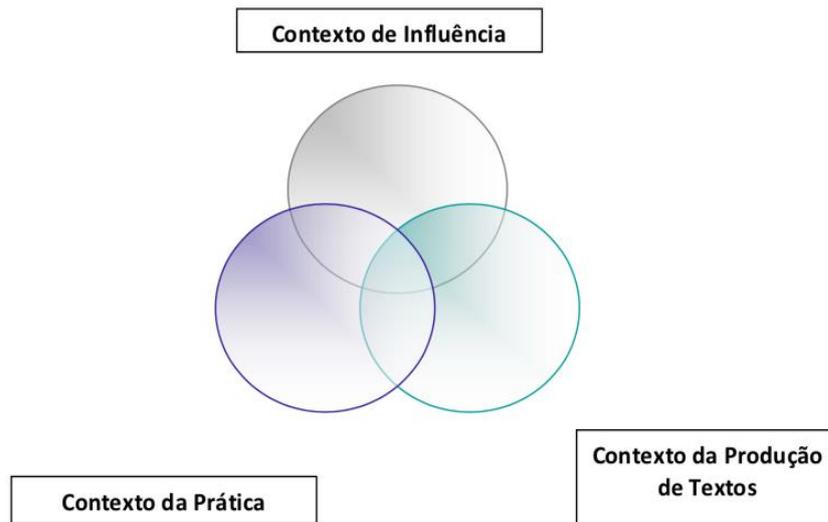
Voltando para a reflexão sobre o Ciclo de Políticas, destaco que ele é constituído de cinco contextos inter-relacionados: contexto de influência, contexto da produção

de texto, contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Mainardes (2006), alicerçado em Stephen Ball e Richard Bowe (1992), explica que o processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, onde as políticas são criadas e reformuladas. Os três principais contextos do Ciclo de Políticas são: o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática. A dissertação apresentará reflexões que envolverão os três primeiros contextos, em função da BNCCEI se encontrar na fase da política em ação. O contexto da prática, também chamado como política em ação é, para Bowe, Ball e Gold (1992), onde a política pode ser reinterpretada e recriada e é onde podem ocorrer transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado como política original.

Ball (2002) cita que a primeira etapa, denominada de contexto de influência, é a fase onde a agenda política é planejada, onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos. Mainardes (2006) diz que é nesse contexto que os grupos de interesse disputam espaço para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas de educação e do que significa ser educado. É comum que nessa etapa os conceitos ganhem legitimidade e formem um discurso para organização da base para a política. O contexto de influência, de acordo com Mainardes (2006), representa o ponto inicial da política. Nessa mesma perspectiva, Lopes e Macedo (2011), à luz de Ball; Bowe; Gold (1992), enfatizam o caráter contínuo do Ciclo de Políticas, reiterando que é no contexto de influência que as políticas públicas se iniciam, pois segundo esses autores é nesse contexto que os discursos políticos se constroem.

**Figura 1** - Contextos de influência, produção de texto e o contexto da Prática, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas



Fonte: Imagem elaborada com base em Mainardes (2006; 2017) e Mainardes, Ferreira e Tello (2011).

A BNCCEI, por se tratar de uma política pública educacional, passou pela etapa da formulação da agenda, teve a participação das redes sociais ligadas a partidos políticos, de representantes do governo, através do Ministério de Educação e Cultura - MEC e do Congresso Nacional, e de agentes do setor privado da área de educação, movimentos sociais de educação, entidades científicas e de pesquisadores. Estes grupos costumam avaliar o custo-benefício de determinada política, fazem o estudo do cenário local e suas necessidades, dos recursos disponíveis, da urgência que o problema requer para uma provável mobilização social para justificar a necessidade da formulação da política. Vale refletir que todo este processo não é linear, mas sim contraditório e cercado de interesses. Os textos políticos são resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

No Contexto da Produção dos Textos, Mainardes (2006) ressalta a articulação entre a linguagem de interesse público e os textos políticos que representam a política, ele cita que no processo de construção da política nem todas as vozes são ouvidas e nem todas as agendas são reconhecidas como legítimas.

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e

textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. (BOWE; BALL; GOLD, 1992) (*apud* LOPES; MACEDO, 2011, p. 258)

A BNCCEI já passou pelos contextos de influência e da produção do texto, e para entender como esses processos ocorreram, foi feita uma investigação em nível nacional e municipal. No âmbito nacional, foram analisados os documentos da Constituição Federal de 1988, a LDBEN nº 9394/96, DCNEI (BRASIL, 2009), PNE (BRASIL, 2014), entre outros que, de certa maneira, deram origem ou influenciaram na construção da Base Nacional Comum Curricular. Em nível municipal, investiguei representantes da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e da Escola João Lino, que foi o campo empírico da pesquisa. Estes são os sujeitos que, de certa forma, no município de Salvador/BA, participaram mais diretamente na formulação da agenda e produção do texto da política, desta forma, pude compreender qual foi a visão deles acerca da BNCCEI e verifiquei se tiveram alguma participação na política e como as influenciaram. Toda esta análise está descrita ao longo da pesquisa.

É no contexto de influência que as políticas públicas se iniciam, que os discursos políticos se constroem. Será de suma importância compreender como as articulações foram geradas nesses contextos, constituindo-se como base fundamental para a análise dos discursos que influenciaram a formulação da política da BNCCEI, através da atuação dos organismos internacionais, ONGS, entidades públicas e privadas, programas e sujeitos que imprimiram na política seus interesses, influenciando na formulação e elaboração da BNCCEI.

Mainardes (2006), baseado em Ball e Bowe (BOWE; BALL; GOLD, 1992), diz que o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Os dados construídos na pesquisa foram organizados e interpretados à luz da abordagem do Ciclo de Políticas, buscando compreender os significados atribuídos pelos sujeitos participantes da pesquisa à política curricular BNCCEI investigada. Em suma, considerei que a abordagem do Ciclo de Política apresentou grandes possibilidades teórico-metodológicas, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa, bem como para a compreensão das falas e ações dos atores envolvidos em diferentes contextos.

## 2.2 OS PROCEDIMENTOS E OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A escolha dos procedimentos da pesquisa está relacionada à característica do problema proposto nesta investigação: Como profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Salvador interpretam e atuam com as políticas curriculares de Educação Infantil após a homologação da BNCCEI?

Para responder a este questionamento há a necessidade de se compreender a elaboração da BNCCEI e seu movimento histórico, político e social investigando se existem e quais são as ações de implementação dos currículos para a Educação Infantil no município de Salvador – Bahia. Para tal, se fez necessário, além do levantamento documental e teórico sobre o tema, a opção pela abordagem qualitativa e pesquisa de campo na Escola Municipal João Lino e na Secretaria de Educação Municipal de Salvador para obter as respostas ao problema formulado.

Registrei como os procedimentos e instrumentos da pesquisa foram escolhidos e estruturados, justificando e embasando minhas escolhas para facilitar a compreensão da pesquisa. Iniciei explicando que o meu objeto de estudo está relacionado tanto com a temática do currículo, como a da política pública educacional e que ambos são conceitos muito complexos de serem estudados, uma vez que as suas definições trazem embutido um conjunto de perspectivas, conotações, sentidos, e que por isso, a opção de atentar para a ideia de múltiplos sentidos e referencialidades têm se tornado mais saliente no decorrer da existência dos estudos destas duas áreas. Em função da complexidade do tema, complementei à abordagem do Ciclo de Políticas a análise de outras nuances de caráter qualitativo aprofundando o conhecimento da realidade, de forma a captar os valores, motivações e atitudes que

compõem o universo da subjetividade (CHIZZOTTI, 1998) e dos múltiplos sentidos que remetem o objeto de estudo.

Ampliando o espectro da pesquisa qualitativa pode buscar as dimensões do fenômeno, na maneira como ele se manifesta, como se relaciona com outros fatores e tem como objetivo principal relatar as características dos indivíduos, situações ou grupos, descrevendo o objeto de estudo e permitindo uma melhor compreensão do mesmo (MARCONI; LAKATOS, 2010). Neste tipo de pesquisa, segundo Lüdke e André (2001), é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito deles.

Portanto, para a elaboração desta pesquisa eu precisava de uma abordagem que me fizesse ir além do que estava escrito nas leis, dos documentos sobre o currículo da Educação Infantil que permitisse também olhar diretamente para o lócus da pesquisa, a Escola João Lino, para os sujeitos e investigar o contexto social desses indivíduos, os seus pensamentos, concepções, crenças, atitudes, valores, desejos, saber o que eles compreendiam sobre a BNCCEI, etc. Minayo (2001) cita que a pesquisa qualitativa remete um nível de realidade que não pode ser quantificada e trabalha com um universo de múltiplos significados. Ela tem como preocupação a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá em determinada realidade, da interpretação das falas e nas ações dos sujeitos participantes da pesquisa e com isso poder extrair o máximo de informações preservando a autenticidade e a riqueza de fatos encontrados no campo. Por estes motivos, procurei interpretar de forma crítico-reflexiva, o que vi no campo e o que foi dito pelos sujeitos da pesquisa, tentando embasar teoricamente com variadas referências para melhor responder o problema central da investigação.

A Pesquisa de Campo foi o procedimento escolhido, conforme sinalizado, por ter um alinhamento com a abordagem do Ciclo de Políticas que é visto como epistemologia e sua abordagem não se dá somente na aplicação de técnicas, mas também no entrelaçamento das concepções teóricas. Considerei a escolha um potencial interessante para compreender melhor as informações oriundas do campo de pesquisa, dentro desta articulação entre teoria e dado empírico. A pesquisa de campo permitiu o contato direto com o ambiente e a situação investigada, proporcionando um relacionamento mais longo e flexível com o objeto pesquisado. A

investigação possibilitou ver o contexto da prática, da política da BNCCEI em ação, uma vez que o Ciclo de Políticas, adota características que incluem a visão das “novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas)” (MAINARDES, 2006, p. 58).

Em todo ato de pesquisa faz-se necessário contextualizar a realidade na qual está inserida a população alvo da pesquisa, o que nos permite uma visão mais abrangente da problemática e das relações múltiplas que se estabelecem sobre determinada realidade. Na perspectiva de Demo (1999, p. 138), pesquisa significa “diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de interação. Em tese, a pesquisa é atitude do “aprender a aprender” e como tal, faz parte de todo processo educativo”. Desta forma, essa escolha permitiu o envolvimento na produção e a análise de dados vivendo as experiências diretamente na realidade delimitada.

Um procedimento importante da pesquisa foi a revisão bibliográfica sobre o tema da pesquisa, realizada anteriormente à inserção no campo empírico, fazendo uma interlocução interdisciplinar com outros campos de conhecimento que contribuíram para um posicionamento dialógico com a realidade pesquisada, compreendendo a Escola e os demais sujeitos como atores da política da BNCCEI localizados num universo social que necessitava ser interpretado de maneira contextualizada e embasada.

Em paralelo ao levantamento bibliográfico, realizei a etapa da análise documental que foi organizada no quadro abaixo e as contribuições interpretativas estão descritas ao longo da dissertação. A pesquisa documental destina-se a identificar o que Belloni, Magalhães e Sousa (2007, p. 55) denominam de “encadeamento sócio-político das propostas e de suas estratégias de implementação”, com o propósito de compreender como a construção da BNCCEI se deu até chegar a fase atual do contexto da prática.

Considereei bastante relevante o levantamento das fontes documentais para melhor compreensão de como a BNCCEI teve origem, da formulação da agenda desta política pública curricular. Os documentos pesquisados serviram de guia normativo para orientar e entender como foi deliberado pelo governo federal a organização do currículo da Educação Básica de todas as escolas do país, em especial, para a etapa eleita na pesquisa, que é a Educação Infantil. No contexto da investigação, coletei os

principais documentos orientadores das políticas curriculares da Educação Infantil e documentos oficiais referentes à construção da BNCCEI. Mainardes (2006, p. 59) aponta que:

o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.)

Alguns dos dados produzidos estão descritos no quadro abaixo e suas análises foram apresentadas ao longo da dissertação. Utilizei também referências das plataformas de dados como o banco da Biblioteca Virtual do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre outras fontes científicas reconhecidas que me auxiliaram a explicitar as questões sobre o meu tema.

Quadro 1 - Documentos legais analisados

<b>Documento/Data</b>	<b>Descrição</b>	<b>Instância</b>
Lei da Constituição Federal de 1988.	Estabelece a Constituição da República Federativa do Brasil.	Federal
Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.	Federal
Parecer CNE/CEB Nº: 20 de 11 de novembro de 2009.	Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	Federal
Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	Federal

Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE 2014-2014.	Federal
Base Nacional Comum Curricular -BNCC- Brasília, 2017.  Resolução CN/CP nº 02/2017 de 22 de dezembro de 2017.	Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.	Federal
Base Nacional Comum Curricular -BNCC- Brasília, 2017.  Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018.	Programa ProBNCC que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.	Federal
Base Nacional Comum Curricular -BNCC- Brasília, 2017.  Resolução do Conselho Estadual CEE/BA nº 137/2019 de 17 de dezembro de 2019.	Documento que orienta como deve ser o estudo e atualização dos currículos BNCC.	Estadual
Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Bahia, 2020.	Documento que pretende guiar a (re) elaboração dos currículos das redes pública e privada do Estado da Bahia.	Estadual
Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil em Salvador. Secretaria Municipal da Educação. Salvador, 2015.	Documento que orienta o currículo das Escolas Municipais de Salvador/Bahia.	Municipal

Documento Político e Curricular da Escola Municipal João Lino. Salvador, 2021.	Documento que orienta o currículo da Escola João Lino.	Municipal
--	--	-----------

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Busquei analisar os materiais listados no Quadro 1 seguindo a técnica de análise de interpretação dos dados a partir da associação aproximativa entre os achados empíricos e o referencial teórico, partindo das categorias conceituais e dos indicadores eleitos para o estudo. Triviños (1990, p. 162) assevera:

não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise, tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem.

Em suma, os instrumentos utilizados na pesquisa de campo foram o questionário e o Ciclo Dialógico, que detalho a seguir.

### **a) O questionário**

O questionário foi utilizado para buscar as informações junto aos sujeitos da pesquisa que integram a Secretaria Municipal da Educação - SMED: a responsável pela Diretoria Pedagógica, a Gerente de Currículo, a Coordenadora de Formação e a Gerência Regional – GR Centro, bairro onde a escola municipal João Lino está situada. Julguei importante compreender a visão dos gestores da SMED em relação ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, identificando as possíveis influências que possam ter impactado no contexto local tanto nas etapas da formulação e da produção do texto da Base, no qual a política ganhou corpo.

Para Lopes (2015a), a eficácia da abordagem do Ciclo de Políticas se encontra também na consideração de que a circulação dos textos e discursos implica no entendimento de saber quais são as concepções dos sujeitos sociais que atuam no campo da educação e, por isso, produzem e também fazem a reinterpretação das políticas para além do que é meramente prescrito. Estas análises sobre a produção

de políticas não focalizam unicamente o papel do Estado nessa produção, mas também as atuações em processos da micropolítica, buscando as tensões do macro e micro presentes nesses processos (SOUZA, 2018).

Por estes motivos, entendi que a SMED foi uma influência importante ao longo de todo este processo de orientação da elaboração e atualização do currículo da Rede Municipal. Percebi que a escuta das representatividades deste órgão poderia auxiliar a investigação sobre a política pública curricular da Educação Infantil. Vale ressaltar, que a Escola João Lino faz parte da Rede Municipal de Ensino e foi fundamental escutar os gestores e professores para saber o que foi ou não oferecido de formação e orientação sobre a BNCCEI, desta forma, ao responderem eles puderam colaborar nesta investigação.

Para produzir os dados dos representantes da SMED utilizei a técnica do questionário pois ele é importante para o pesquisador ao formular as perguntas que podem subsidiar respostas a diversos fenômenos da realidade. O questionário, segundo Gil (2008, p. 128), pode ser definido como:

a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Conforme dito inicialmente, a minha ideia foi trazer a partir da elaboração do questionário a possibilidade de buscar respostas da SMED sobre diversos aspectos do contexto da formulação da agenda, da produção do texto e do contexto da prática da BNCCEI. As perguntas, assim, foram formuladas, segundo ensina Gil (2008), abordando o tema a ser investigado, procurando identificar os fatos ocorridos, padrões de ação no presente ou passado, entre outros aspectos relevantes da investigação.

Apesar de todo cuidado na elaboração do questionário (Apêndice A), bem como a relevância do mesmo para me auxiliar nas respostas aos objetivos da investigação, os instrumentos não foram devolvidos respondidos pela SMED. Realizei inúmeras tentativas através de telefonemas, *e-mails*, a cada ligação recados foram deixados por mim em cada setor ao longo dos meses de setembro de 2021 até maio de 2022, solicitando a devolução dos questionários preenchidos pelos profissionais designados

na metodologia da pesquisa, mas os questionários não foram respondidos e devolvidos até a finalização do relatório.

Como não pude analisar os dados dos representantes da SMED, uma vez que não recebi nenhum questionário respondido por parte da Secretaria Municipal de Educação, eles não puderam ser efetivamente considerados como sujeitos da pesquisa. O único retorno que consegui foi através de um *e-mail* da Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – SMED que encaminhou algumas informações em forma de relatório contendo poucas informações relevantes sobre o tema investigado.

## **b) O Ciclo Dialógico**

O instrumento do Ciclo Dialógico foi um importante recurso utilizado para produzir as informações oriundas do campo pesquisado. Tomei como inspiração o Grupo Focal para criá-lo. O Grupo Focal tem seu caráter subjetivo de investigação e é utilizado como estratégia metodológica qualitativa, consoante nos informa Gatti (2005, p. 9) que “ao se fazer uso da técnica do Grupo Focal, há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. O Grupo Focal é uma técnica que integra, discute, avalia o tema proposto, sendo flexível e dinâmico. Em relação à importância desta técnica, Minayo (2000) diz que o grupo focal consiste numa técnica de inegável importância por se tratar das questões que são avaliadas sob o ângulo do social, porque se presta ao estudo de representações e relações dos diferenciados grupos profissionais e dos vários processos de trabalho. Como o Grupo Focal precisa de critérios mais aprofundados como a escolha de observadores, maior tempo de vivência no campo pesquisado, entre outros elementos, a situação adversa imposta pela pandemia do Covid-19 não permitiu utilizar na pesquisa de campo seus princípios na íntegra, mas busquei compreender seus fundamentos e fiz adaptações elaborando a proposta do Ciclo Dialógico, que contextualizo na sequência.

Inicialmente procurei identificar o que o Ciclo poderia representar na minha pesquisa de campo, encontrei como significado as seguintes informações:

sequência de ações, fatos ou fenômenos constituintes de um processo periódico que, partindo de um ponto inicial, acabam por desembocar em um ponto-final que nada mais é que o retorno a esse ponto inicial e conseqüente recomeço. Período de tempo em que determinado fato

político, social, econômico etc. adquire relevância. (MICHAELIS ONLINE, 2021, s/p.)

A ideia dos encontros na Escola João Lino serem como um ciclo de diálogo, um ponto de encontro sequencial, um ir e vir, um local que possibilitasse que um determinado fato político e social adquirisse relevância e fosse debatido me atraiu. A palavra ciclo também teve relação direta com o próprio ciclo de políticas, no sentido de que são etapas pela qual uma política educacional passa, então, ao investigar a escola, busquei compreender o ciclo da etapa do contexto da prática e como os agentes interpretam a política. É no contexto da prática que o texto da BNCCEI é lido pelos agentes, interpretado e pode ser recriado de diversas formas. Segundo Mainardes (2006), a política é interpretada pelos atores que dela fazem uso, podendo ser recriada em função dos diferentes interesses e concepções. Seguindo esta mesma linha de interpretação, Lopes e Macedo (2011) mostram a importância de considerar que as políticas são heterogêneas, que, no contexto da prática, elas são marcadas pelo conflito e ambivalência. Elas citam que:

no contexto da prática são também priorizadas as análises sobre como a diferença vem sendo significada e de qual o impacto das diferentes propostas curriculares nesse contexto [...] alguns estudos são desenvolvidos procurando entender como propostas curriculares dos estados e municípios modificam discursos e textos que circulam no ciclo contínuo, principalmente a partir da difusão de textos do contexto de produção. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 250)

A ideia do Ciclo Dialógico foi romper com a tradicional forma de entrevistas baseadas em perguntas e respostas fechadas, valorizando que novas perguntas surgissem, possibilitando a escuta dos relatos orais, conhecendo os sujeitos, suas experiências sobre o tema, o seu trabalho no cotidiano da escola, ouvindo suas narrativas que trazem informações importantes e que muitas vezes não são encontradas em documentos. Martinelli (1999) ressalta que:

o reconhecimento da importância de se conhecer a experiência social do sujeito – as pesquisas qualitativas valorizam conhecer como se processa a experiência social dos sujeitos, superando as reduções pelas percepções apenas circunstanciais, evidenciando o necessário conhecimento do modo de vida, concreto, apreendido como o real vivido pelos sujeitos, apreendidos pelas expressões sobre suas crenças, valores, sentimentos e ainda pela apropriação de suas próprias experiências vivenciadas cotidianamente. (MARTINELLI, 1999, p. 22-23).

Dialogar, com os sujeitos da pesquisa é importante pois,

o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (MINAYO, 2001, p. 57)

É importante que a pauta do Ciclo Dialógico que contém algumas perguntas esteja imbricada com o problema da pesquisa, pois, para Triviños (1990, p. 146), ela é:

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Jorge Duarte (2009) orienta que o pesquisador durante a preparação do roteiro-guia elabore uma relação com tópicos relevantes relacionados a cada questão da sua pesquisa. Depois, deve explorar cada pergunta original ao máximo junto ao sujeito investigado, conferindo a relação para saber se todos os tópicos possíveis foram abordados. Tal estratégia mantém a naturalidade e evita que alguma questão relevante não seja abordada.

Fiz a opção de listar na Pauta do Ciclo Dialógico questões divididas em dois blocos, um com perguntas mais gerais e outro com mais específicas sobre a BNCCEI, o que permitiu certa flexibilidade na condução dos debates durante o Ciclo Dialógico. Por se tratar de um Ciclo aberto e dialógico, possibilitou o registro de perguntas não previstas, mas relevantes para os dados. Para captar todas as discussões durante o encontro dos ciclos dialógicos, optei pela gravação em áudio via gravador de celular. Os profissionais que não puderam participar de nenhum encontro coletivo do Ciclo Dialógico receberam a pauta do Ciclo Dialógico por *e-mail* e devolveram respondida para a pesquisadora. Achei que para uma coleta bem ampliada e fidedigna seria importante ter também respostas sistematizadas por escrito de todos os participantes. Portanto, as perguntas da pauta do Ciclo Dialógico foram entregues por escrito e devolvidas por todos os participantes. No momento da análise, fiz o cruzamento de dados das respostas escritas e das narrativas colhidas durante o Ciclo Dialógico.

É sabido que um bom pesquisador é aquele que sabe captar as informações de modo ativo, mostrando ao sujeito investigado que está interessado em sua fala, em suas emoções, observando seus gestos, buscando compreender suas ideias e colocações. A rodada de diálogo permite a abertura entre o pesquisador e o pesquisado, favorece extrair desse convívio os significados latentes que somente são perceptíveis quando se coloca um olhar atento e sensível no processo da investigação.

O objetivo com o Ciclo Dialógico foi justamente abrir um espaço para o diálogo com os sujeitos, possibilitar encontros, um tempo para uma conversa franca e aberta, onde eu pudesse compreender o que os profissionais pensavam sobre o tema, identificando os ditos e também os não ditos. A possibilidade de ter o Ciclo de Diálogo para ouvir a voz, o discurso, no contexto da atuação, foi essencial para coleta e produção das informações.

Em suma, o Ciclo Dialógico foi um instrumento metodológico de pesquisa que utilizei para realizar os encontros virtuais com a equipe pedagógica da Escola João Lino, através dele tive a possibilidade de dialogar sobre o tema da BNCCEI. Os encontros foram gravados e, quando finalizados realizei as degravações, o trabalho seguiu com a sistematização dos dados, fui listando e categorizando as respostas de acordo com cada objetivo proposto nesta investigação. A exploração das contribuições mais substanciais será apresentada nas seções 4 e 5.

### 2.3 O LÓCUS DA PESQUISA: ESCOLA MUNICIPAL JOÃO LINO

O fato de escolher uma escola para realizar a pesquisa para o desenvolvimento desta investigação científica está relacionado com o meu interesse no que diz respeito à minha área de estudo, bem como o desejo de ampliar conhecimentos sobre o tema escolhido e produzir importantes informações empíricas do cotidiano escolar. Richardson (2012) destaca que a seleção e a familiarização com o local da pesquisa, as relações aos sujeitos participantes; a coleta de informações e as análises constituem aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa.

É importante também evidenciar que numa pesquisa de campo, mesmo em um contexto pandêmico, que o pesquisador realize a maior parte do trabalho se dá numa relação direta com o lócus, pois é enfatizada a importância dele ter uma experiência próxima com o objeto de estudo (GIL, 2002, p. 53). Ela consiste na “observação de

fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 69), mesmo que tenha sido uma pesquisa remota, foi possível observar e conhecer o espaço físico, a rotina da escola, os sujeitos da pesquisa, com o apoio das Tecnologias da Informação e Comunicação (videochamadas através do *Google Meet*).

A escolha da escola seguiu alguns interesses e critérios: o primeiro escolhido foi que a instituição tivesse algum conhecimento sobre a BNCC Educação Infantil; o segundo relacionou-se à abrangência da oferta e a instituição de ensino que deveria atender as duas etapas da Educação Infantil: creche e pré-escola, para permitir uma visão mais geral; o terceiro critério é que fizesse parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias – GEPEICI/FACED/UFBA, do qual faço parte como professora pesquisadora.

Este último critério foi delimitado por entender que as escolas que fazem parte do grupo estão dispostas a colaborar com investigações sobre o tema das políticas públicas educacionais para Educação Infantil. Duas escolas Municipais que participam do GEPEICI se candidataram, mas optei pela Escola Municipal João Lino, por saber que a escola tem uma militância social, política e ações pedagógicas em defesa de uma Educação Infantil pública de qualidade. Além disso, a sua localização no Bairro do Pelourinho, que traz uma forte simbologia para a cidade de Salvador e de princípios ancestrais para o diálogo sobre currículo da Educação Infantil.

A Escola Municipal João Lino é uma instituição pública de Educação Infantil, localizada na Rua Maciel de Cima, nº 6, no Bairro do Pelourinho, Salvador-Bahia. A investigação no campo foi realizada *on-line* e no período de setembro a dezembro de 2021. A escola está situada no denominado Centro Antigo de Salvador, que segundo a Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia – CONDER, compreende uma área de 7 km<sup>2</sup>, que inclui em sua extensão territorial onze bairros da capital baiana, a saber: Centro, Barris, Tororó, Nazaré, Saúde, Barbalho, Macaúbas, parte do espigão da Liberdade, Santo Antônio, Comércio, além do Centro Histórico.

O Centro Histórico de Salvador (CHS) foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 1984, e reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como Patrimônio da Humanidade, em 1985. A origem do nome Pelourinho se deu por ter sido o local onde

os escravos eram castigados pelos senhores de engenho no período colonial, devido a esse fato ele virou ponto de referência em Salvador, dando nome ao antigo centro da cidade e hoje o atual Centro Histórico. A esse respeito:

o historiador Salvador de Ávila diz que o Pelourinho fora primitivamente erguido na praça da Freira (atual Tomé de Souza), em seguida erguida no Terreiro de Jesus, depois foi levado para praça São Bento, atual Castro Alves, de onde foi removido, em 1807, para o local a que viria a dar o nome. Em 7 de setembro de 1835, por decreto do Senado da Câmara dessa mesma data, e a requerimento da Patriótica Sociedade 2 de Julho, foi extinto o Pelourinho, como instrumento punitivo, ficando dele o nome que se identificou, mais tarde, como toda zona. (BAHIA, 1997, p.15)

A partir dos anos 1950, o Pelourinho sofreu um forte processo de degradação. A modernização da cidade e a transferência de atividades econômicas para outras regiões da capital baiana, transformaram aquela região do Centro Histórico em uma zona pouco valorizada, tornando-se moradia popular e palco da cultura negra da cidade. Esta mudança fez caracterizar o Pelourinho como um bairro negro no decorrer do século XX dando origem aos variados grupos culturais e comunitários (BAHIA, 1997).

O Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural – IPAC realizou uma pesquisa socioeconômica, cultural e histórica sobre o Pelourinho apontando que nos aspectos sociais e econômicos existe uma sensível heterogeneidade de elementos estruturais. Nela foi demonstrada que a diversidade está tanto na arquitetura, com os sobrados de origem colonial, como na mistura entre as Igrejas antigas de naves douradas e frontarias prateadas, cujos portais, pelas noites, se transformam em abrigos para moradores de rua. Neste mesmo entorno tem um vasto comércio com lojas de artigos turísticos, restaurantes, bares, pousadas, museus e casas residenciais (BAHIA, 1997).

Importante contextualizar a história do bairro onde a escola está situada para melhor interpretar os achados no campo. Ainda sobre o contexto do lócus, o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal João Lino cita que:

apesar do status de ponto turístico, um dos mais importantes do Brasil, o Pelourinho, Patrimônio Histórico da Humanidade, não foge da condição de contraste a que está submetida às muitas infâncias no Brasil. Nossas crianças, em sua grande maioria, experimentam cotidianamente a dureza da vida, ajudam os pais nas atividades informais de venda e abordagem aos turistas, ou acompanham estas atividades. É irônico constatar que a herança perversa da

escravização no Pelourinho vai além do nome. (PPP ESCOLA MUNICIPAL JOÃO LINO, 2021, p. 15)

Portanto, o bairro traduz uma história de exclusão social antiga que perdura até os dias atuais. A escola está situada em uma das ruas mais importantes do Pelourinho, conforme citei no início do texto, sendo que ela se integra no bloco de antigos casarios coloridos do conjunto arquitetônico colonial barroco brasileiro, como pode ser vista nos seguintes registros fotográficos.

Figura 2 - Planta da área do Pelourinho



Fonte: Daniel de Albuquerque Ribeiro (2011, p. 53)

Figura 3 - Fotografia da área do Pelourinho



Fonte: (COUTO, 2000, p.101)

Figura 4 - Território do Pelourinho



Fonte: <<https://www.anf.org.br/apresentado-protocolo-de-reabertura-das-atividades-em-salvador>> Acesso em: 13/12/2021.

Figura 5 - Rua da Escola Municipal João Lino



Fonte: acervo da pesquisadora, novembro de 2021.

Figura 6 - Fachada da Escola Municipal João Lino



Fonte: acervo da pesquisadora, novembro de 2021

A escola João Lino funciona no andar térreo do Instituto Kardercista da Bahia. Ela foi criada em 1956 através de convênio firmado com a Secretaria Estadual de Educação. Em seguida, após 42 anos, foi extinta e os alunos que estudavam foram redistribuídos para outras escolas do bairro. Em 1999, a escola retomou suas atividades por intermédio de convênio firmado com a Secretaria Municipal de Educação, conforme Portaria nº 008/99, publicada no Diário Oficial do Município de 11/01/1999. Ela inicialmente dedicou-se a oferecer Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas em 2015 a Escola Municipal João Lino dedicou-se exclusivamente à Educação Infantil, ofertando vagas para crianças de dois a cinco anos de idade, na creche e pré-escola, em período parcial. A escola Municipal João Lino atende a crianças oriundas do Centro Histórico da capital baiana, comércio e adjacências, comunidades que vivem em condições de vulnerabilidade social e pobreza, são crianças cujos pais são desempregados, com baixa renda, moradores do movimento sem teto, vendedores ambulantes, feirantes, etc.

A Vice-gestora informou que é desejo antigo da equipe e necessidade latente da comunidade local a implantação de atendimento integral e aumento de vagas, haja vista a condição de vulnerabilidade social da macro esfera na qual a instituição está

inserida e que essa situação foi agravada pelo contexto pandêmico provocado pelo vírus Covid-19. No entanto, a escola funciona em um prédio pequeno, impossibilitando o atendimento integral, que pressupõe rotina mais complexa com oferta de banho, ampliação dos momentos de refeições e diversificação de atividades.

Vale ressaltar que, apesar da estrutura física inadequada, a escola busca estratégias que garantam experiências educativas e possibilitem os aspectos relacionados ao cuidar, visto para além do assistencialismo, primando pelo bem-estar físico e emocional. O educar como experiências de promoção intelectual e o brincar como a mola mestra do fazer pedagógico nesta etapa (PPP ESCOLA MUNICIPAL JOÃO LINO, 2021).

No Ciclo Dialógico a Vice-gestora informou que a escola procura fazer:

o currículo acontecer, visando complementar as aprendizagens dos sujeitos atendidos pela instituição por meio do estabelecimento de parcerias, como é o caso do Projeto de capoeira que oportuniza um trabalho de corporeidade e movimento junto aos alunos da João Lino. Assim, pode-se compreender que o currículo desenvolvido pela Escola Municipal João Lino, dialoga e se fundamenta nas orientações fornecidas pelo material orientador do Programa Nossa Rede de Educação Infantil, contudo, na busca pela construção de um currículo vivo e dinâmico, a instituição tem buscado parcerias externas no bairro e caminhos para sanar as lacunas sofridas pela falta de espaço físico escolar e carência de materiais necessários para proporcionar uma infância digna para as crianças atendidas. (Maria Patrícia Figueiredo, Ciclo Dialógico, 23/11/2021)

A escola é muito pequena, só tem 3 salas de referência, 1 Espaço Multiuso que serve tanto para recepção, direção e secretaria, 1 cozinha, 1 depósito, 1 banheiro infantil e 1 banheiro adulto. Os grupos escolares são divididos conforme a faixa etária da criança conforme disposto na LDBEN nº 9.399/96, nos Referenciais para a Educação Infantil do Município de Salvador e no Parecer CNE/CEB nº 20/2009. No turno matutino é oferecido o grupo da Creche, Grupo 3 e da Pré-Escola Grupo 4 e Grupo 5. No turno vespertino é oferecido Creche Grupo 2 e Grupo 3 e Pré-Escola Grupo 5.

Figuras 7 e 8 - Espaço Multiuso que funciona como recepção, direção e secretaria Escola Municipal João Lino



Fonte: acervo da escola, 2021.

Figura 9 e 10 - Sala de referência da Escola João Lino



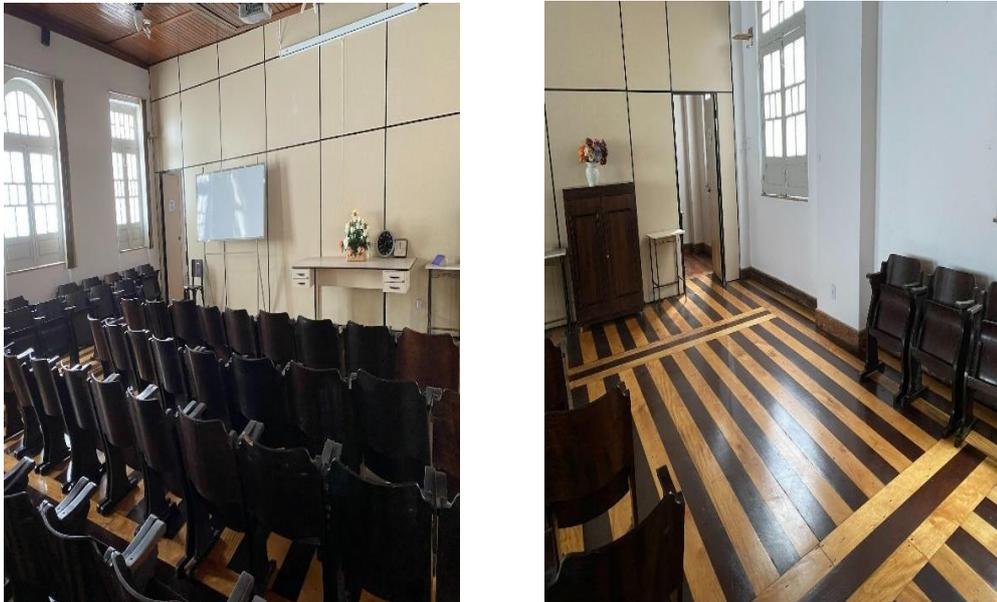
Fonte: acervo da escola, 2021

Figuras 11 e 12 - Sala de referência da Escola João Lino



Fonte: acervo da escola, 2021.

Figura 13 e 14 - Andar superior do Centro Espírita que é emprestado para uso da escola



Fonte: acervo da escola, 2021

Em todos os Ciclos Dialógicos a equipe pedagógica da escola relatou como era difícil atender as crianças em prédio adaptado, com muito pouco espaço e o quanto

este fato impactava negativamente nas experiências pedagógicas. O único espaço onde as crianças brincam fica no andar de cima da escola, no próprio Centro Espírita, local que é cedido para uso da escola, mas só é utilizado pelas crianças quando não tem atividade do Centro. É neste espaço que a equipe pedagógica se reúne para reuniões formativas e de pais/familiares.

A Escola João Lino não dispõe de parque interno e nem área externa para as crianças. O local é muito pequeno e inadequado para o público infantil, conforme relatou a Vice-gestora,

a escola é muito pequena, insalubre para as crianças, elas não têm espaço para brincar, as salas são pequenas. Como nós sabemos o quanto é importante o brincar na Educação Infantil, temos que sempre sair da escola, ir para as ruas do Pelourinho, para os Museus, para que elas possam interagir no espaço livre. Saímos para além dos muros da escola. (Maria Patrícia Figueiredo, Vice-gestora, Ciclo Dialógico, 03/11/2021)

Sobre este assunto, no Projeto Político Pedagógico da escola, foi sinalizado pela equipe pedagógica a importância das parcerias externas, onde:

a comunidade local são instrumentos importantes de exercício de diálogo e trocas, o que tem favorecido o desenvolvimento de atividades pedagógicas diferenciadas, tais como: visitas a museus e espaços culturais, atividades corporais e musicais ligadas a prática da capoeira e do samba de roda, (re)ocupação de praças e espaços ociosos da comunidade, entre outros. (PPP ESCOLA MUNICIPAL JOÃO LINO, 2021, p. 33).

Ainda sobre o documento curricular da escola, nele é evidenciado na etapa do Marco Filosófico que a criança é:

também é compreendida como sujeito biopsicossocial, em contínuo processo de (trans)formação, capaz de impulsionar mudanças sociais. É um sujeito autônomo, participativo, crítico e consciente dos seus direitos e deveres para com a escola, a sociedade e o mundo que a cerca. Assim, a criança é compreendida como centro do processo de ensino e aprendizagem escolar, sujeito do processo de ensino e aprendizagem, repleto de conhecimentos e experiências adquiridas em seu contexto sociocultural. (PPP, ESCOLA MUNICIPAL JOÃO LINO, 2021, p.19)

O artigo “Espaço que dê espaço”, escrito por Lilian Thiago (2006), deixa evidente que a escola precisa oferecer espaço físico, além de pensar em como usá-

lo pedagogicamente. Segundo Barbosa e Horn (2001), a organização do espaço nas creches e pré-escolas deve considerar as necessidades relacionadas ao brincar, à interação, ao repouso, à alimentação, à higiene de cada criança, levando-se em conta sua faixa etária, suas características pessoais, sua cultura e estilo de vida que traz de casa para a escola. Assim como o tempo, o espaço também deve ser organizado levando-se em conta o objetivo da Educação Infantil de promover o desenvolvimento integral das crianças. As crianças realmente ampliam suas possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço existe e está adequadamente organizado.

Fúlvia Rosemberg (2014) diz que no nosso país além das categorias discriminatórias comumente destacadas como classe, religião, raça, gênero, renda, o acesso à escola pública de qualidade também é uma categoria excludente e coloca as crianças numa posição muito desfavorável. A escassez de espaço físico faz com que os professores e gestores realizem o trabalho com as crianças pelas ruas do Pelourinho, conforme relato das professoras Isabel Guaraná e Evanice Santos, durante o encontro do Ciclo Dialógico e evidenciado pela narrativa da Vice-gestora:

o nosso trabalho é também realizado nas ruas do bairro, nos Museus, nas Igrejas e nas praças próximas, pois não temos espaço interno onde as crianças possam brincar. Não temos parque, área externa, nada, somente temos as salas de aula que são pouco espaçosas. Porém aqui as crianças aprendem muito sobre as dificuldades do povo pobre, negro, sobre a sua identidade, sobre a cultura popular, sobre a história de Salvador ao percorrerem as ruas do Pelourinho. Mas sempre que saímos ficamos preocupados com a segurança delas e tentamos levar a equipe para auxiliá-las no percurso, mas sabemos que não é o ideal. (Maria Patrícia Figueiredo, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

A escola não limita o trabalho pedagógico com o pouco espaço interno que oferece, as professoras informaram que elas fazem um trabalho para além dos muros, saem pelo bairro do Pelourinho e utilizam o entorno para desenvolver suas atividades. Malaguzzi contribuiu com o conceito pedagógico sobre a qualidade estética do espaço-ambiente, onde ele pode ser considerado como um terceiro educador e deve ser "visto como um sistema de relações com transições e intercâmbios entre as diversas partes que o compõem" (HOYUELOS, 2006, p. 116). O espaço deve ser planejado e organizado pelos educadores de forma a criar o maior número possível de oportunidades para a aprendizagem ocorrer.

A escola procura organizar suas práticas pedagógicas e atividades curriculares através de parcerias com instituições do bairro:

a fim de melhor desempenhar o papel da Educação Infantil, a EM João Lino traça, neste item, como a escola planeja suas ações; organiza seus espaços e tempos; metodologias; como seleciona as habilidades, conteúdos e projetos de trabalho; como trabalha com sua equipe pedagógica e funcional. Enfim, como é a proposta de ação para alcançar os objetivos educacionais propostos dentro dos referenciais, utilizados como balizadores [...] Oferecer a melhor estrutura para o desenvolvimento infantil, apesar de reconhecer que ainda lhe faltam recursos, mobiliários e espaços necessários e adequados para o mesmo. Mas, que faz parte da luta de toda a equipe para resolvê-los e/ou adequá-los. (PPP ESCOLA MUNICIPAL JOÃO LINO, 2021, p. 54-55)

Ao longo das reuniões virtuais com a equipe da instituição, percebi que a queixa recorrente dos profissionais participantes da pesquisa é sobre a falta de espaço físico e como isso dificulta o bom atendimento das crianças. Sinalizaram que já fizeram diversos pedidos formais para Secretaria Municipal de Educação de Salvador solicitando uma nova sede para melhor atender o público infantil e estão no aguardo do pleito. Gil (2002) informa que no estudo de campo é importante para o trabalho do pesquisador conhecer bastante a realidade do local pesquisado, levantando informações sobre o que aparece a partir do contato com os sujeitos e identificar suas dificuldades. Isso só foi possível para mim através das relações estabelecidas com a comunidade. Mesmo através do sistema remoto foi possível observar o espaço e conversar com a equipe fazendo o uso da tecnologia da informação.

Não posso negar que a possibilidade da pesquisa ter acontecido no presencial seria muito melhor, mas os contatos ocorridos via sistema remoto me surpreenderam positivamente, superaram minha expectativa e frustração por viver uma pandemia em pleno percurso da minha pesquisa, mas os telefonemas trocados via *WhatsApp*, os encontros do Ciclo Dialógico via *Google Meet*, as trocas de e-mails com a equipe pedagógica-sujeitos da pesquisa, foram fundamentais para que eu pudesse compreender a realidade e produzir os dados no contexto da Escola João Lino.

## 2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos nesta pesquisa são entendidos como atores da política e foi relevante escutá-los para compreender a BNCCEI no contexto da prática. Segundo Mainardes (2006), a política é interpretada, traduzida, pelos atores que dela fazem uso, podendo ser recriada em função dos diferentes interesses e concepções. É no contexto da prática também que ressonâncias dos dois primeiros contextos podem ser visualizadas. Portanto, mesmo escutando os sujeitos da pesquisa com diferentes instrumentos e em diferentes momentos, as suas narrativas podem evidenciar aspectos semelhantes e/ou divergentes em relação à BNCCEI.

#### **a) No âmbito da Secretaria Municipal de Educação:**

Os sujeitos da pesquisa escolhidos foram a responsável pela Diretoria Pedagógica, que assume a função de Gerente de Currículo, a Coordenadora de Formação, e a Coordenadora Regional – GR,<sup>3</sup> onde a escola municipal João Lino está situada. Levei em consideração a escolha desses sujeitos pois eles são representantes de um órgão central de educação, portanto, são também formuladores de política. Secchi (2013) diz que política pública tem atores governamentais como protagonistas na formulação das políticas e eles apresentam percepções do problema público, que possui um caráter intersubjetivo marcado pelo envolvimento e interesse destes atores.

#### **b) No âmbito da Escola Municipal João Lino:**

Os sujeitos escolhidos como participantes da pesquisa foram os gestores e duas professoras. A gestora, Prof.<sup>a</sup> Rita de Cássia Natividade dos Santos; a Vice-gestora, Prof.<sup>a</sup> Maria Patrícia Figueiredo; o Coordenador Pedagógico, Marcus Vinicius Castro Souza; e duas professoras da Educação Infantil. Como não seria possível investigar toda equipe pedagógica, por estarmos vivenciando uma pandemia, optei por escolher na Escola eleita, uma docente que representasse a creche e outra a pré-escola. A Prof.<sup>a</sup> Isabel Cristina Guaraná Calazans Gomes, representou a Creche e a Prof.<sup>a</sup>

---

<sup>3</sup> A escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador são distribuídas em Salvador por regiões que são formadas por grupos de bairros adjacentes e denominados de Gerência Regional de Educação – GR. Cada GR tem um/a gerente responsável pelo conjunto das escolas.

Evanice Santos a Pré-escola. Os profissionais da escola são na grande maioria negros ou pardos, todos possuem Pós-Graduação e mais de seis anos de experiência na Educação Infantil, conforme descrição no quadro a seguir:

Quadro 2 - Sujeitos da Pesquisa

ITENS	DESCRIÇÃO
SUJEITOS	Total: 5 Uma gestora; Uma Vice – Gestora; Um Coordenador Pedagógico; Duas Professoras (uma da creche e outra da pré-escola).
FAIXA ETÁRIA	Entre 35 a 51 anos
SEXO	4 Femininos 1 Masculino
RAÇA	Preta: 2 Parda: 2 Branca: 1
FORMAÇÃO ACADÊMICA	5 profissionais com Pós-Graduação
TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Entre 6 a 23 anos
CARGO	Gestora Vice - Gestora Coordenador pedagógico Professora
FUNÇÕES DO CARGO	Gestora: Cuidar da estrutura e organização dos processos pedagógicos, administrativos e relacionais, gerenciar e executar os recursos financeiros; responder e representar a escola perante os órgãos da Secretaria Municipal de Educação ou onde se fizer necessário; coordenar e participar da elaboração, execução, avaliação e atualização do PPP- Projeto Político Pedagógico da escola; promover a integração escola-comunidade; zelar pela integridade física e moral da comunidade escolar. Vice-gestora: cumprir e fazer cumprir as determinações superiores; gerenciar e executar os recursos financeiros; responder e representar a escola perante os órgãos da Secretaria Municipal de Educação ou onde se fizer necessário;

	coordenar e participar da elaboração, execução, avaliação e atualização do PPP-Projeto Político Pedagógico da escola; promover a integração escola-comunidade; zelar pela integridade física e moral da comunidade escolar. Coordenador: organização do trabalho didático pedagógico escolar.
TEMPO DE ATUAÇÃO NO CARGO	12 anos a 13 anos

Fonte: elaborado pela autora, novembro de 2021.

Quando conheci a escola virtualmente no Ciclo Dialógico a equipe me recebeu muito bem, conforme já situado anteriormente, e estimularam que eu observasse a instituição via filmagem para melhor compreendê-la, o que só foi permitido através do *Google Meet*. A Vice-gestora ao mostrar os espaços das salas de aulas informou o quantitativo de crianças matriculadas no último Censo Escolar (2020) realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que segue descrito abaixo.

Quadro 3 - Matrícula das crianças da Escola Municipal João Lino, por cor/raça, ano 2020

<b>NÚMERO DE MATRÍCULAS POR COR/RAÇA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO LINO ANO: 2020</b>	
<b>COR/RAÇA</b>	<b>TOTAL</b>
Não declarada	34
Branca	7
Preta	14
Parda	56
Total	111

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2020 <<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>>. Acesso em 21/12/2021

É importante que o pesquisador tenha uma relação de acolhimento no local da pesquisa. Lüdke e André (2001, p. 26) dizem que:

a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

Os profissionais, além de terem sido muito receptivos com a pesquisa, demonstraram interesse tanto em colaborar com minha investigação, como também de narrar o quanto a escola é engajada com a comunidade do Pelourinho, que participam de cursos, seminários e congressos, promovidos pela rede pública e/ou privada e/ou por ONGs. Nos encontros do Ciclo Dialógico sinalizaram também como é importante investir na formação para atender de maneira qualificada as crianças.

Sobre os sujeitos da pesquisa é importante frisar que o:

[...] lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo. Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo toma-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos. (MINAYO, 2001, p. 54)

No início da pesquisa era intenção colocar o máximo de representatividade do campo pesquisado para melhor compreender a visão da equipe da Escola João Lino (gestores, docentes, funcionários, família e crianças), mas o contexto da pandemia do vírus Covid-19, a suspensão das aulas, depois o sistema de oferta educacional no modelo remoto, inviabilizou a inserção de todos deles como sujeitos integrantes do estudo, mas as crianças de certa maneira foram referências indiretas para as discussões teórico-metodológicas e tessitura do texto da pesquisa, uma vez que os sujeitos da pesquisa traziam nas suas narrativas dados importantes sobre elas.

A pesquisa é uma atividade básica das ciências, a metodologia auxilia na indagação e descoberta da realidade. Quando um dispositivo metodológico como a escolha dos sujeitos e instrumentos de pesquisa provoca reflexões e auxilia o pesquisador para obtenção dos resultados da pesquisa é o caminho certo para interpretar a linguagem de uma determinada política.

## 2.5 O CICLO DIALÓGICO NA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO LINO

O Ciclo Dialógico foi realizado com os seguintes sujeitos da Escola João Lino: A gestora, Prof.<sup>a</sup> Rita de Cássia Natividade, a Vice-gestora, Prof.<sup>a</sup> Maria Patrícia Figueiredo, o coordenador pedagógico, Marcos Vinícius Castro Souza, Prof.<sup>a</sup> Isabel Guaraná e Prof.<sup>a</sup> Evanice Cardoso. Ocorreram dois encontros do Ciclo Dialógico coletivos com a equipe pedagógica através do *vídeomeet* nos dias 03/11 e 23/11/21, com três horas de duração em cada reunião, participaram dos encontros as professoras e a Vice-gestora. No primeiro encontro, as perguntas do Bloco Geral da pauta foram feitas, já no segundo encontro, as perguntas do Bloco Específico foram abordadas. Vale ressaltar que outras questões foram aparecendo naturalmente, conforme o próprio objetivo do Ciclo Dialógico.

O coordenador pedagógico e a gestora não puderam estar presentes nas reuniões coletivas e o contato com a pesquisadora para o Ciclo Dialógico foi feito individualmente via *Whats App*, o encontro individual foi marcado e realizado nos dias 10/11/21, 26/11/21 e 26/01/22. As datas e horários foram planejados previamente através de um grupo de *WhatsApp*, aberto pela pesquisadora, onde estavam todos os sujeitos da pesquisa, que facilitou o agendamento, encontros e as diversas trocas de informações sobre a pesquisa de campo.

O primeiro contato com a escola ocorreu no dia 28/09/2021, por meio de um telefonema com a Vice-gestora Prof.<sup>a</sup> Maria Patrícia Figueiredo. Na oportunidade expliquei o objetivo da pesquisa e encaminhei um *e-mail* para Escola com o documento da SMED com a autorização para realizar a investigação na referida instituição. Ela explicou que a instituição estava funcionando presencialmente, atendendo as crianças seguindo o Protocolo de combate à Pandemia e que poderíamos marcar o primeiro encontro para o dia 03/11/2021.

Neste dia, a Vice-gestora foi com toda receptividade e gentileza mostrar virtualmente o espaço físico da escola, explicou como funcionava a instituição, apresentou a equipe pedagógica, encaminhou para meu *e-mail* o Projeto Político Pedagógico da Escola, organizou as datas para os próximos encontros do Ciclo Dialógico. Após este acolhimento inicial da Vice-gestora, dei início efetivamente ao primeiro encontro de investigação.

Na primeira reunião do Ciclo Dialógico no dia 03/11/2021, fiz a apresentação de todos os participantes e expliquei como funcionaria o Ciclo Dialógico, que seriam encontros para dialogar sobre o tema da pesquisa e na sequência apresentei algumas

perguntas disparadoras que serviram de roteiro para o diálogo e outras questões que nasceram espontaneamente de acordo com o desejo do grupo.

As reuniões foram gravadas, com o intuito de registrar as discussões e as narrativas dos integrantes do grupo, uma vez que estive sozinha na investigação e não tinha condição de anotar, na íntegra, todas as falas. Os encontros do Ciclo Dialógico só foram gravados após a autorização dos sujeitos e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo segue no Apêndice C desta pesquisa. Os nomes verídicos dos sujeitos da Escola João Lino participantes da pesquisa foram publicados com a permissão de cada um deles, conforme os consta no Apêndice D. Outro aspecto que merece ser mencionado é que, antes do início do trabalho de produção de dados, solicitei à Secretaria Municipal de Educação de Salvador a autorização para a realização da pesquisa (ANEXO A). A autorização foi concedida de modo *on-line* por conta da pandemia de Covid-19.

Os encontros dos Ciclos Dialógicos foram marcados por uma participação muito efetiva e engajada da equipe. Foi interessante perceber que todos os participantes disseram a mesma coisa ao iniciar a reunião: “eu não sei muito sobre a BNCCEI, queria muito ajudar sua pesquisa, mas gostaria que você explicasse um pouco mais sobre o tema” (Ciclo Dialógico, novembro de 2022). Foi necessário que eu me compromettesse a voltar à escola, após o término da Pesquisa, para retirar algumas dúvidas do grupo, porém sinalizei que naquele momento era importante que as respostas viessem a partir do que cada um sabia e conhecia sobre essa política curricular, que a equipe respondesse o que soubesse ou não sobre as perguntas. Mostrei que a riqueza da pesquisa era isso, nunca sabermos realmente o que vamos encontrar no campo empírico, e que elas ao “não saberem algo” sobre a BNCCEI, também já estavam colaborando com minha pesquisa.

Minayo (2001) cita a importância de uma postura respeitosa do pesquisador para com as pessoas envolvidas no estudo, outro aspecto que ela destaca se refere à problemática a ser estudada, às vezes o pesquisador entra em campo considerando que tudo que vai encontrar serve para confirmar o que ele considera já saber, as suas hipóteses, ao invés de compreender o campo como possibilidade de revelações de saberes e não saberes que pertencem ao outro e que precisam ser acolhidos e valorizados. Ela complementa informando sobre a responsabilidade com a

investigação, o “trabalho de campo pressupõe um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada” (MINAYO, 2001, p. 56).

Ficou evidente que esta resposta trouxe um alívio para o grupo, eles estavam sinalizando que por não terem tido uma formação sistematizada sobre a BNCCEI não iriam me auxiliar e não teriam condição de participar da pesquisa. A Vice-gestora, inclusive, citou: “eu gostaria de responder de novo esta questão, pois o que respondi foi baseado em pesquisa que fiz na internet. Agora eu quero responder o que eu sei” (Maria Patrícia Figueiredo, Vice-gestora, Ciclo Dialógico, 03/11/2021).

Os encontros do Ciclo Dialógico foram permeados de respostas como: “não sei muita coisa pois não tive uma formação específica sobre a BNCCEI da Rede SMED”, “gostaria de saber muito mais para ajudar, mas vou dizer o que acho a partir do que ouvi ou li sobre o tema”. Estas falas demonstram o que (GATTI, 2005) explica sobre os conhecimentos aos quais os profissionais têm acesso no decorrer da sua formação que são incorporados por meio de complexos processos cognitivos, socioafetivos e culturais. E no caso desta investigação, ficou evidente que os profissionais não tiveram uma formação continuada consistente sobre o tema da BNCCEI, por este motivo disseram desconhecer o tema e que desejariam saber mais sobre ele. Por se tratar de um importante dado produzido na pesquisa, ele será melhor explorado na etapa da análise dos dados, bem como outros relatos significativos que surgiram ao longo dos encontros do Ciclo Dialógico.

Na próxima seção dialogarei sobre a política da BNCCEI, os conceitos de política pública educacional curricular e sua relação com o currículo da Educação Infantil.

### 3 POLÍTICA PÚBLICA, POLÍTICA CURRICULAR E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: FIOS E ENTRELAÇAMENTOS

Sinto a textura de cada fio da vida  
E vou desvendando a arte de tecer  
Cada ponto, cada canto.  
O novelo se desenrola  
Por vezes frágil  
Por vezes ágil  
E em cada ponto encontro o gesto  
Em cada verso escuto o eco  
De minha voz  
Dos meus desejos  
De gritar pro mundo  
Ei, estou aqui !  
Vejo que me vê  
Escuta-me e descostura  
A tua insensatez  
Não adianta fugir de mim  
Já cheguei  
Pus agora meus pés  
No “ fluxo da vida ”  
Serei ,eu ,agora  
Em cada fio  
Em cada linha  
O próprio tecido  
Ora escondido  
Ora adormecido  
Dentro de mim  
Mas descobri  
Nesse entremear de fios  
Que posso acordar meus sonhos  
E fazer-me  
E (re)fazer-me  
Sempre  
Afinal, o novelo da vida  
Traz consigo  
A possibilidade da costura  
E da (re)costura  
E da ventura e aventura  
De sermos, simplesmente  
E tecendo caminhos  
Vou descobrindo  
O feminino em mim  
Para tecer com fios de luz  
A força que me conduz  
Para olhar o mundo  
Desnudando lá no fundo  
Da caixa de costura  
A minha alma guardada  
Para tecer comigo  
A minha própria caminhada  
Lina Passos (2017)

Nesta investigação, as reflexões sobre políticas públicas e curriculares da educação infantil serão fios condutores, fios que assim como a poesia de Lina Passos foram “tecendo” todas as seções e serviram de elos para tessitura deste texto. A BNCCEI passou por uma longa e trabalhosa “tecelagem”, deveras “embaraçada”, até que “ponto a ponto foi tecida”, “fio a fio costurada” e se tornou uma “trama” que está sendo “(des)atada” pelas escolas de educação básica do país.

Com a perspectiva de tentar “desembaraçar”, “desatar” a BNCCEI, que é uma política pública curricular do âmbito educacional, apresento, inicialmente, algumas reflexões sobre o conceito de política pública e política curricular da EI. É importante entender o que vem a ser política, as variações que encontramos sobre o que vem a ser política não dizem respeito unicamente às posições dos autores que defendem uma ou outra definição, mas à diversidade das organizações internacionais, nacionais, locais e suas conjunturas. E o risco é sempre grande de elevar à condição de essência da política a uma maneira de vivê-la e compreendê-la que corresponde somente à experiência de uma geração, em uma ou algumas décadas, em um espaço geográfico limitado.

Cada contexto histórico tem uma conceituação para política e desde quando os homens discutiam entre si as melhores condições para viver e organizar seu grupo social, até a definição de regras, tudo era resultado da política. Para Hannah Arendt (2002, p. 21), “política é o espaço entre os homens, a pluralidade entre eles, a convivência entre os diferentes, que só tem sentido se a liberdade se fizer presente”. De acordo com a autora, a esfera política dignifica a condição humana, está além da necessidade e exigência natural ou social, mas diz respeito à realização humana em um mundo plural e comum a todos.

Bobbio (2002 apud SECCHI, 2010, p. 1), explica que o sentido de política é a “atividade humana ligada a obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem”. As reflexões iniciais escolhidas demonstram que política é uma rede de regras, acordos, que são estabelecidas pelos grupos sociais a partir de um tempo histórico, do contexto social e que ela é sempre plural, complexa e permeada por relações de poder. As últimas décadas registraram o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas, assim como das regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e

avaliação. Sobre o estudo das políticas públicas, Fisher (2019) situa como um campo multidisciplinar, orientado para resolução de problemas públicos e seus fundamentos estão na ciência política, sociologia, economia, administração pública, direito, psicologia, entre outras áreas.

Segundo Arrecthe (2002) e Celina Souza (2003), as primeiras investigações sobre políticas públicas foram caracterizadas pelas limitações da escassa acumulação do conhecimento na área e mostram a importância da ampliação de investigações sobre este campo do conhecimento. As autoras apontam que países em desenvolvimento, como o Brasil, e de democracia recente ou recém-democratizados, que não conseguiram equacionar, ainda que minimamente, a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover com eficácia a inclusão social de grande parte de sua população, devem investir ainda mais em estudos e pesquisas sobre este tema. Colaborando sobre a questão da importância de pesquisas em política educacional, Ball e Mainardes (2011, p. 11) citam que:

no Brasil a pesquisa sobre políticas educacionais vem se configurando como um campo distinto de investigação e em permanente busca de consolidação. Nos últimos anos, pôde-se observar um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisa, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e eventos específicos sobre políticas sociais e educacionais. Apesar desse cenário promissor, diversos pesquisadores do campo das políticas destacam a necessidade de empregar referenciais analíticos mais consistentes.

Celina Souza (2006) faz uma reflexão interessante quando diz que não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Ela complementa explicando que:

a área torna-se território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos. Assim, apesar de possuir suas próprias modelagens, teorias e métodos, a política pública, embora seja formalmente um ramo da ciência política, a ela não se resume, podendo também ser objeto analítico de outras áreas do conhecimento [...]. A segunda é que o caráter holístico da área não significa que ela careça de coerência teórica e metodológica, mas sim que ela comporta vários “olhares”. (SOUZA, 2006, p. 26)

Janete Lins de Azevedo (2003, p. 38) explica que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Portanto, posso então dizer que as políticas públicas, como afirmam Souza (2006) e Höfling (2001), constituem-se em um conjunto de ações sociais desenvolvidas pelo Estado, dirigidas para resolução de problemas emergentes em um dado momento histórico, elas procuram atender a uma demanda da atualidade e as características do contexto na qual está inserida.

Para Sofia Lerche Vieira (2007, p. 55) não existem ‘políticas’ sem ‘política’. Esta, por sua vez, é uma manifestação da política social. Ou, para usar as palavras de Freitag (1987, p. 35), “a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais”. Portanto, entendê-la enquanto um processo social, construído historicamente, que se configura como um movimento complexo, contraditório, pautado através das condições históricas, que implica no ir e vir das forças sociais em disputa.

Políticas públicas educacionais revelam formas de ações caracterizadas por um dado contexto histórico, além de que elas não são instituídas apenas pelo Poder Público, nas instâncias da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, mas também pelos diversos atores da sociedade civil (VIEIRA, 2007).

Sobre as relações entre estado e sociedade, Höfling (2001) cita que podemos separar os atores das políticas públicas em dois grupos: os estatais que são aqueles que exercem funções públicas no Estado e os privados que não possuem vínculo direto com a estrutura administrativa do Estado. Entende-se por Estado:

[...] o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”. E Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31)

Souza (2006) explica uma variante das políticas públicas, a das políticas sociais, que se dirigem a determinados setores da sociedade, como saúde, educação, habitação, segurança apresenta um aspecto conflituoso no limite que envolve a decisão dos governos diante das políticas públicas. E, sobretudo, quando se trata de ações governamentais, reconhecendo que “a análise de política pública é, por

definição, estudar o governo em ação” (SOUZA, 2003, p. 56), onde se expressa a multiplicidade de interesses dentro de um dado momento histórico e social. Bonetti (2006) expõe que o Estado é uma instituição não neutra, movida por valores éticos, políticos e culturais, sendo, portanto, resultante de uma correlação de forças entre setores da sociedade civil, local de origem das políticas públicas.

Sobre a intervenção do governo no âmbito da educação, Sofia Vieira (2007), esclarece que diz respeito a áreas específicas, daí porque se fala em políticas de Educação Infantil, Educação Básica, Educação Superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras. Isso significa dizer que, a depender do ponto de vista de onde se examina uma determinada esfera de intervenção estatal, a relação entre o todo e as partes se modifica, na proporção direta do que é maior ou menor nos diferentes campos de atividade.

Alice Casimiro Lopes (2004) situa que as políticas públicas estão em constantes mudanças que podem ocorrer por conta de modificações nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados.

Adentrando no “fio”, na “trama”, da política pública curricular, no âmbito municipal, que é o meu objeto de estudo, Oliveira e Souza (2005) informam que, na última década do século XX, alguns pesquisadores brasileiros demonstraram suas preocupações com os resultados da escolarização da maioria da população e desenvolveram estudos que nos mostraram os vínculos entre esses resultados insatisfatórios e as políticas curriculares implementadas no país. Portanto, a elaboração de políticas públicas curriculares na área educacional se origina a partir de uma falta, dos resultados das avaliações nas instituições de ensino que apontam o fracasso. Nesse momento, a escola pública é comumente acusada pelo governo de não promover a aprendizagem dos estudantes e é assim que o “fio dessa trama” é tecido e uma política pública é formulada para tentar resolver o problema dos baixos índices de aprovação e dos supostos entraves com o currículo.

Sobre a formulação de políticas públicas curriculares, Apple (2003, p. 6), chama atenção ao frisar que as:

reformas” educacionais”, podem parecer boas no imaginário de quem as idealiza, mas muitas vezes não funciona da maneira esperada e sim “de maneira exatamente oposta quando chegam a sala de aula.

Existe um hiato entre o que os formuladores de políticas curriculares pensam sobre a política e a real necessidade da escola, eles não costumam levar em consideração as desigualdades sociais, econômicas, culturais, locais e regionais na hora de formulá-las, pautando suas análises e diagnósticos sem conhecerem de perto a realidade escolar. As políticas formuladas diante desse contexto costumam fracassar, as questões estruturais dos sistemas públicos de ensino são responsáveis, em proporção significativa, pelos seus altos índices de fracasso.

Os resultados insatisfatórios devem ser atribuídos às políticas educacionais públicas curriculares, pois elas por si só não vão resolver as questões sociais que são múltiplas, além de trazerem no seu bojo características semelhantes que não colaboram para o aprendizado das crianças, são de modelo curricular prescritivo, homogeneizantes e centralizadas no Estado, e também devido aos seus mecanismos de divulgação (livros didáticos), à implementação (capacitação de docentes à distância) e ao controle (avaliação externa). Estes pontos colaboram para que a política curricular não tenha êxito.

As políticas curriculares no Brasil ganharam fôlego com o fortalecimento do neoliberalismo, nas últimas décadas uma série de reformas ocorreu como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Medida Provisória nº 746/2016 e a recente BNCCEI que é objeto da minha pesquisa. Sobre as propostas que nascem no contexto neoconservador, neoliberal, Michael Apple (2003), explica que elas apresentam características semelhantes, seguem um pensamento hegemônico, voltadas para mentalidade econômica, pragmática, orientada para o mercado e consumo, com objetivo de avaliar em larga escala e padronizar o ensino. Ele cita que as políticas neoliberais:

criam condições piores, não melhores, em termo de carga de trabalho, pressão e falta de recursos para os educadores que trabalham nas escolas que hoje estão sofrendo ataques incessantes. (APPLE, 2006, p. 23)

A característica de analisar as políticas públicas curriculares com base na procura de novas e eficientes formas de gerencialismo, de controlar as escolas e, conseqüentemente, controlar o currículo, vem ganhando força com o crescimento do neoliberalismo e o neoconservadorismo na educação (LIMA; HYPOLITO, 2019). Enquanto as perspectivas neoconservadoras desenvolvem um discurso de valorização ao passado, dos valores nacionais e dos saberes acadêmicos, entendidos como cultura comum, as perspectivas neoliberais sustentam discursos em torno da necessidade do controle da escola, nas políticas de responsabilização de professores pelos resultados dos alunos e introdução nas escolas de disposições e interesses de mercado (LOPES; MACEDO, 2011).

É importante alertar que por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacional, está uma perigosíssima investida ideológica do governo. Sabemos que um currículo com base comum e obrigatório, como é o caso da BNCCEI, favorecerá a criação de avaliações padronizadas em larga escala. Fúlvia Rosemberg (2013, p. 511) alerta sobre este perigo dizendo que:

no debate contemporâneo sobre uma política (ou sistema) de avaliação na/da educação infantil, não só detratores da avaliação tendem a acirrar tal bipolaridade vetusta, como também defensores da avaliação, por vezes, sustentam procedimentos inspirados no modelo hegemônico adotado no Brasil nos ensino fundamental e médio – “avaliações em larga escala, que tomam como principal indicador de qualidade o desempenho cognitivo dos alunos, medido por meio de provas” (BRASIL, 2012, p. 6) – que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb.

Ela aponta que as políticas para Educação Infantil devem ter consonância com diretrizes da Lei de Diretrizes e Base da Educação-LDBEN que desautoriza avaliações de crianças da Educação Infantil com finalidade classificatória e restritiva da progressão escolar. Fúlvia Rosemberg (2002) explica que é preciso atentar que as crianças de 0 a 6 anos de idade têm sido foco de atenção de setores da sociedade que incentivam, financiam diferentes políticas e projetos de cunho intersetorial, com interface com o setor público, a maioria com presença marcante de concepções economicistas e referenciais neoliberais.

Lopes e Macedo (2011) sinalizam que muitas vezes os trabalhos e as pesquisas sobre políticas públicas curriculares são mais voltados à crítica dos documentos e projetos em curso do que às investigações teóricas e empíricas sobre políticas de

currículo propriamente ditas. Mais recentemente vêm se ampliando os estudos que buscam superar tal separação entre a proposta e a política em ação, bem como sua estrutura, por meio de abordagens discursivas. O Ciclo de Políticas, abordagem escolhida para esta investigação, por exemplo, favorece um estudo sobre a política da BNCCEI de maneira interligada, interconectada, onde os “fios”, as etapas, dialogam entre si e sofrem influências mútuas, elas não são entendidas como etapas estanques e descontextualizadas.

Portanto, a política pública curricular nomeada de BNCCEI deve ser analisada através do enfoque conceitual e político. Existem orientações a serem adotadas, ao propor políticas, programas e formas de organização do currículo da Educação Infantil, é urgente desenvolver traduções práticas sob esses critérios, no âmbito da escola, eles devem ser abertos à contribuição de professores, gestores, funcionários, famílias e às próprias crianças e amplamente debatidos para serem compreendidas. Ball, Maguire, Braun (2016, p. 13) citam que:

A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos de política. A política é escrita em corpos e produz posições específicas dos sujeitos particulares.

Ao longo da tessitura deste texto, dos fios aqui tramados, ficou evidente a inter-relação entre política e sociedade e que se faz necessário ter uma visão ampliada entre ambas, além da importância de recorrermos sempre às pesquisas sobre os temas, para que elas possam direcionar o nosso olhar através de uma análise crítica e transdisciplinar. Também achei importante neste texto apresentar alguns conceitos mais basilares sobre políticas públicas para compreender melhor o que são elas, pois foram originadas e propostas ao longo da história recente, através de diferentes modelos, alguns mais utilizados e discutidos que outros, porém, não é possível afirmar que exista um único modelo capaz de explicar os seus diferentes aspectos, daí a importância de uma reflexão mais ampliada. Os fios continuarão a serem tramados ao longo das próximas seções e o Ciclo de Políticas será a base para tessitura do texto.

### 3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA POLÍTICA PARA SER REAFIRMADA

Eu sou pequeno, me dizem,  
E eu fico muito zangado.  
Tenho de olhar todo mundo  
Com o queixo levantado.

Mas, se formiga falasse  
E me visse lá do chão,  
la dizer, com certeza:  
- Minha nossa, que grandão!  
Pedro Bandeira (2002)

Abrir o texto com o poema de Pedro Bandeira é um convite para pensarmos na criança enquanto um sujeito de direitos e nos remete à potencialidade inventiva, imaginativa e interativa que as crianças apresentam. É também chamar atenção para que todos os seus direitos previstos nos documentos legais que orientam a etapa da Educação Infantil sejam garantidos. Neste texto trago reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e sua importância para a organização do currículo e das práticas pedagógicas na EI.

A preocupação em organizar o currículo da Educação Infantil brasileira não é algo tão recente, iniciou-se com a inclusão da Educação Infantil no sistema de ensino após o seu reconhecimento como a primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96 – LDBEN, distanciando-a, legalmente, do assistencialismo, do espaço apenas do cuidar e da visão da EI como uma preparação e acesso ao Ensino Fundamental. Com ela, a Educação Infantil sofre mudanças e passa a ter orientações para organizar a gestão escolar e a prática pedagógica bastante diferenciada do que era oferecido anteriormente. Domingues, Saheb e Vaz (2011, p. 5357) citam que a Lei mudou

a visão que se tinha da instituição que ofertava a Educação Infantil, estabeleceu critérios para o profissional que vai atender o público infantil bem como para o ambiente onde a criança seria recebida. Previu a diferenciação entre o conceito de creche e pré-escola e as propostas pedagógicas vinculadas a elas, bem como a gestão escolar.

Os autores continuam esclarecendo que à medida que a legislação foi estabelecendo mais amplitude ao atendimento e à educação das crianças, os estudos

acerca de seu desenvolvimento, as pesquisas e as produções sobre o assunto foram se ampliando.

Alice Casimiro Lopes (2018) fez um levantamento da nossa recente história de organização curricular e identificou propostas que se assemelham ao que hoje se denomina de Base Nacional Comum. Ela relembra que, na década de 1980, surgiram os Guias Curriculares, nos anos 90, os Parâmetros Curriculares, e, em 1998, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, (BRASIL, 1998), em três volumes: volume 1 – Introdução; volume 2 – Formação Pessoal e Social; e volume 3 – Conhecimento de Mundo. O conjunto dos documentos não teve caráter mandatório, como o próprio nome já diz.

[...] o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998, p. 7)

Em 7 de abril de 1999 é estabelecida a Resolução CNE/CEB nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nela são definidas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sendo estas de caráter mandatório, através do Parecer nº 22 de dezembro de 1998 e Resolução nº 01 de abril de 1999, as quais orientam as instituições quanto à organização de suas propostas pedagógicas e organização curricular.

A referida autora esclarece que o Conselho Nacional de Educação-CNE, desde a promulgação da LDBEN/1996, tem se dedicado ao cumprimento das competências que lhe são atribuídas pelo art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei Federal nº 9.131/95 e pelo art. 90 da LDBEN, para a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em 2001, o CNE elaborou e divulgou uma coletânea com as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas até aquele momento pela sua Câmara de Educação Básica. Nesta coletânea, fica evidente a importância e as finalidades destas Diretrizes. Portanto, a ideia das Diretrizes Curriculares Nacionais considera, a questão da

autonomia da escola e da proposta pedagógica incentivando que as instituições de ensino planejem seu currículo e escolham os conteúdos e metodologias para atender as orientações que estão explicitadas no referido documento.

Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais se diferem dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais. Enquanto as DCN são diretrizes, dando as metas e objetivos a serem buscados em cada curso, o RCNEI e Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN são referências curriculares de caráter não obrigatório.

Alguns anos depois, em função de diálogos a partir dos documentos normativos e programas que materializam as políticas públicas da Educação Infantil, foi elaborado o Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), que fixa as Novas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Ele faz a revisão e a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, um documento necessário para a incorporação dos avanços políticos de produção científica e também dos pleitos de movimentos sociais relacionados à Educação Infantil, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). O Ministério da Educação demonstrou a constante preocupação da continuidade do processo de mudança com esta etapa de ensino, conforme podemos observar num trecho do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009, p. 02):

neste contexto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaboradas anteriormente por este Conselho (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº22/98) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes.

Nesta citação são evidenciadas necessidades e mudanças da Educação Infantil. Em 2009, são publicadas as Novas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, com base no Parecer do CNE/CEB nº 20 de 11 de novembro de 2009, a Resolução CNE/CEB, nº 5, de 17 de dezembro de 2009, mencionada acima, que não altera apenas a estrutura de seu texto, mas também, o enfoque dado às particularidades da Educação Infantil considerando a diversidade cultural e territorial do país. O documento explicita a identidade da Educação Infantil, trazendo

importantes contribuições, articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010).

Um documento importante que precedeu e inspirou a construção das atuais DCNEI, a partir da contribuição da pesquisadora Maria Carmem Barbosa, foi o *“Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares<sup>4</sup>”*. Este material foi fruto de uma pesquisa realizada pelo Ministério da Educação, em 2008, através de uma Cooperação técnica com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Ele foi publicado em 2009 e teve como objetivo central problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas cotidianas realizadas nos estabelecimentos educacionais de Educação Infantil.

Vale situar o processo que antecedeu a construção das DCNEI, Barbosa (2009) explica que o texto das Diretrizes emergiu de um processo significativo de consulta e participação de várias instâncias comprometidas com a Educação Infantil no Brasil. A imensidão do país fez com que a participação não fosse direta, mas representativa, a representação ocorreu a partir de uma multiplicidade de fontes que contribuíram para a autoria coletiva do documento.

1. a análise de propostas pedagógicas para a educação infantil de vários municípios brasileiros, principalmente aqueles que atendem a maior parcela de crianças de 0 a 6 anos e 11 meses do nosso país, isto é, as capitais e as grandes cidades;
2. a análise das respostas dos pesquisadores nacionais ao questionário consulta sobre suas concepções de infância e de educação infantil; uma bibliografia anotada das recentes produções acadêmicas brasileiras sobre educação infantil;
3. a voz de professores e militantes que há muitos anos atuam em defesa da educação infantil, através da análise tanto das respostas aos questionários enviados ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro – MIEIB – quanto da discussão sobre práticas cotidianas na Educação infantil, realizada em encontro nacional ocorrido em Porto Alegre;
4. a interlocução com a bibliografia nacional e internacional sobre educação de bebês e crianças bem pequenas que vem sendo divulgada nos últimos anos (BARBOSA, 2009, p. 6).

---

<sup>4</sup> Para saber mais sobre o documento *Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* consultar através do Link: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>

Este foi um documento potente, construído de maneira democrática, através de uma ampla pesquisa liderada pela referida autora e outros grupos de pesquisadores de Universidades Públicas do país que colheram dados em diversas escolas de Educação Infantil do Brasil. O documento foi o resultado da construção do diálogo entre:

Ministério da Educação, universidades, secretarias municipais e estaduais de educação e organizações da sociedade civil - indica um caminho e também pode auxiliar a compreender a complexidade da sociedade brasileira e o imenso desafio político do Estado – sistemas federal, estadual e municipal – tanto para expandir as redes públicas de educação infantil, quanto para garantir políticas educacionais propositivas sustentadas na interlocução entre diferentes atores sociais. Portanto, o contexto histórico em que vivemos exige que o Ministério da Educação aponte caminhos para atender as inúmeras demandas da sociedade. (BARBOSA, 2009, p. 7)

Vale ressaltar que o documento foi concebido em um momento histórico onde o governo federal da época incentivou a elaboração de políticas de cunho sociais. Dalila Oliveira (2009), sobre este período político que envolveu reformas na educação e deu maior autonomia para a gestão escolar, cita que:

a descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar. A participação dos atores sociais na gestão da escola passa a ser fator imprescindível no êxito ou fracasso das ações implementadas, tendência esta observada também nas reformas que ocorreram em diversos países na América e na Europa (ANDERSON, 2002). A escola viu crescer sua autonomia institucional, assim como a autonomia dos segmentos que a compõem. (OLIVEIRA, 2009, p. 201)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, conforme citei, é um documento legal que tem caráter mandatário, que foram discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).<sup>5</sup> Elas apresentam uma concepção de Educação Infantil em consonância com a legislação vigente e compreende a Educação Infantil como:

---

<sup>5</sup> Para saber mais sobre a RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, acessar o Link: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)  
Versão resumida produzida pelo MEC das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)

a primeira etapa da Educação Básica oferecida em creches para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses e pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos de idade, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, p. 12)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Art. 3º, apresentam a definição de currículo da Educação Infantil, citando que o:

currículo é o conjunto sistematizado de práticas culturais no qual se articulam as experiências e saberes das crianças, de suas famílias, dos profissionais e de suas comunidades de pertencimento e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Art. 3º). (BRASIL, 2009, p. 01)

Em relação às propostas pedagógicas da Educação Infantil o documento orienta no Art. 4º que:

deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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, 2009, p. 01)

As práticas pedagógicas que constituem a proposta pedagógica e curricular da Educação Infantil e devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009). De acordo com Oliveira (2010a, p. 78),

as interações 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-se, conversar, solucionar problemas e outras ações humanas que foram e estão sendo culturalmente desenvolvidas.

Sobre as DCNEI, Santos (2017) chama atenção para um aspecto muito importante que diz respeito a concepção de currículo e da proposta pedagógica que devem reconhecer a criança como sujeito que possui experiências e saberes, mas que estes, por si só, não se constituem um currículo. Esses saberes e experiências

dialogam com os saberes e experiências de outros sujeitos como as famílias, os profissionais da educação e articulam-se com conhecimentos construídos pela humanidade em diversas áreas. A referida autora complementa explicando que um currículo que coloca a criança como protagonista:

possibilita o acolhimento da fala criança, de sua família e do professor, que possibilita também as experiências e saberes dos sujeitos não prescritos no currículo, isto é, é um currículo que abre espaço para o cotidiano, para o inusitado, para o novo, para o questionamento, para a quietude, para a criatividade, imaginação e fantasia. (SANTOS, 2017, p. 115-117)

As DCNEI por ter sido construída, conforme já mencionado, com a participação de pesquisadores, professores e de outros movimentos sociais ligados à defesa da Educação Infantil, trouxe uma visão da criança como centro do planejamento e do currículo.

O referido documento orienta que para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - A indivisibilidade das dimensões expressivo – motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades

VI - Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII - A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;

VIII - A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (BRASIL, 2009, p. 19)

Outra concepção importante que as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) diz respeito aos procedimentos de avaliação. No seu artigo nº 10, ela salienta que as instituições de ensino devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, ainda orientam que:

I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança. (BRASIL, 2009, p. 29)

Portanto, as DCNEI orientam que a proposta pedagógica e curricular ou projeto político pedagógico das Escolas de Educação Infantil deve ser o “plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados” (BRASIL, 2009, p. 13). Sobre o projeto pedagógico, Zilma Ramos Oliveira (2010) explica que:

é o plano orientador das ações da instituição. Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico. (OLIVEIRA, 2010, p. 4)

A proposta pedagógica e curricular ou projeto político pedagógico deve ser elaborado de forma democrática com a participação de toda comunidade escolar, como apontam as contidas nas DCNEI.

Diante do exposto sobre as DCNEI, fica evidente que, em termos de concepção do que é currículo e proposta pedagógica da Educação Infantil, tivemos avanços como a concepção de infância, de criança, de currículo e de avaliação na EI. Tais orientações devem ser seguidas pelas instituições de Educação Infantil, porém, o que

foi observado a partir da análise do texto da BNCCEI é que a Base cita que se inspira em algumas definições e princípios das DCNEI, mas não as coloca efetivamente em prática. Gobbi (2016) levanta uma importante questão sobre os dois documentos:

para que propor uma base curricular e de caráter nacional, quando ainda precisávamos conhecer melhor, nos apropriar e materializar as Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais, parece-me, ainda não tinham atingido sua força total? Quais interesses encontram-se nesses caminhos?. (GOBBI, 2016, p. 3)

Ela chama atenção sobre quais interesses o governo teve ao propor um documento curricular com uma proposta de currículo de base nacional comum. As DCNEI não indicavam a necessidade de todas as escolas seguirem um padrão de currículo comum.

A necessidade de entender sobre as intenções que estão por de trás da base comum da BNCC, vem inspirado no movimento oriundo do avanço da nova direita no Brasil, que, no âmbito educacional, resultou na criação de inúmeras propostas e políticas públicas que enxergam a educação como uma possibilidade de mercado lucrativo. Esse viés aparece também através do incentivo a performatividade dos sistemas educacionais, possibilitando o que Ball (2012) denomina como a interferência estatal na educação e que dessa aliança nascem relações baseadas na lógica de mercado.

A nova direita, o movimento neoconservador, resgata a visão tradicional de educação, através de currículos comuns obrigatórios, aprendizagem a partir de competências, avaliações nacionais em larga escala, “em processos de fixação de metas objetivas submetidas à avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos” (FREITAS, 2016, p. 140), características da meritocracia. A BNCC, ao não valorizar a diversidade, o multiculturalismo, as questões de gênero, torna-se um perigo a própria democracia.

A BNCCEI nasce nesse contexto de resgate ao modelo de educação tradicional, por competências, a partir da sua proposição de ter um currículo comum para crianças de realidades sociais, culturais e econômicas tão diversas, favorecendo um ensino com gradação de saberes comuns, fixos, listados, que pode, caso não se tenha o devido rigor, aproximar-se de uma desqualificação do ensino para crianças (GOBBI,

2016). Segundo Freitas (2016), a BNCCEI tende ao nivelamento educacional, visto que determina um rol de conteúdos essenciais que a criança tem a obrigatoriedade de estudar. Para o autor, a condição de ter conteúdos comuns para todos é um risco de, por meio da parceria público privado, o governo implementar pacotes educacionais prontos, alianças com editoras de livros didáticos que produzem “pseudo livros”, o que desloca a escola para um papel de executor de tarefas já determinadas. No documento da BNCCEI palavras como saberes fixos, ensino por competências, bem como uma “referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2018, p. 5), são evidenciados ao longo do documento geral da Base e também na etapa da Educação Infantil.

As DCNEI foram elaboradas dentro dessa perspectiva democrática, em um momento político de maior valorização das políticas públicas educacionais e sociais, conforme evidenciei no início deste texto. É possível identificar marcas democráticas e progressistas nas DCNEI, uma vez que no documento não aparece uma listagem de conteúdos comuns para as crianças aprenderem, mas constam diretrizes que a escola, considerando seus contextos, deve tomar como uma referência para organizar o trabalho pedagógico com/para as crianças, valorizando as características e especificidades da região em que elas estão inseridas e outros aspectos locais relevantes, indicando a elaboração de currículos respeitosos com as vozes e manifestações das crianças e adultos que, em especial, encontrem-se ligados diretamente com as crianças (GOBBI, 2016).

No ano de 2010, o Ministério da Educação (MEC) lançou um novo documento para toda a Educação Básica no Brasil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), em diálogo com as concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) apontam que seus objetivos principais são:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do

projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; (BRASIL, 2010, p. 11)

A DCNEB é um documento importante para educação básica e aliado na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil, por sistematizar as diretrizes, princípios e orientações que contribuem para a formação básica comum dos sujeitos que fazem parte do currículo escolar nacional, deve ser analisado e utilizado pelos profissionais de educação junto com as DCNEI.

Com isso, sinalizo a necessidade das instituições que ofertam a etapa da Educação Infantil conheçam tanto a DCNEB, como a DCNEI, adotem e as utilizem para (re)elaboração e execução das propostas pedagógicas e curriculares ou projetos políticos pedagógicos. Portanto, a ideia das Diretrizes Curriculares Nacionais considera, a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica incentivando que as instituições de ensino planejem seu currículo, escolham os conteúdos e metodologias que são mais apropriados para atender as orientações que estão explicitadas no referido documento.

É de suma importância reafirmarmos a DCNEI como uma política pública potente que apresenta significativas proposições para o trabalho pedagógico da Educação Infantil. Ela indica que o primeiro nível da Educação Básica não deve ser preparatório para o Ensino Fundamental, que não deve ter conteúdos padrões mínimos a serem ensinados e que a criança fique no centro do currículo e do planejamento. As DCNEI apresentam, conforme explicitarei nesta seção, cinco princípios educativos que precisam ser garantidos nos espaços educativos da EI: “Diversidade e singularidade; Democracia, sustentabilidade e participação; Indissociabilidade entre educar e cuidar; Ludicidade e brincadeira; Estética como experiência individual e coletiva” (BRASIL, 2009, p. 56) e, por fim, o PPP das escolas deve se inspirar nas suas orientações oportunizando diferentes experiências para as crianças e que elas sejam sempre permeadas pelas múltiplas linguagens.

### 3.2 A ORIGEM E O HISTÓRICO DA BNCC: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A BASE COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música  
 não começaria com partituras, notas e pautas.  
 Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria  
 sobre os instrumentos que fazem a música.  
 Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria  
 que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas.  
 Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas  
 para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.  
 Rubem Alves (2008)

É com o pensamento de Rubem Alves sobre a importância de entendermos a origem da infância, de como as crianças aprendem de uma forma singular e própria, que abro a seção para discutir a origem e o histórico da BNCC, em especial, a formulação da BNCCEI. É difícil compreender as políticas públicas sem antes conhecer o contexto histórico, social e político onde elas foram formuladas. Portanto, foi necessário fazer uma análise da fase inicial do planejamento da BNCC.

Ball (2011) denomina essa primeira etapa de formulação de uma política como “Contexto de influência”. Mainardes (2006) cita que é nessa etapa que normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são formulados. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Mainardes (2006, p. 51) explica que

O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social que tem grande força de influência.

Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos que podem ser lugares de articulação de influência. Portanto, a análise a seguir terá maior foco no processo de construção da BNCC que durou oito anos e contou com um texto preliminar e quatro versões até a homologação da Base Nacional Comum Curricular. Ela será feita através da correlação de importantes documentos que a antecederam, de reflexões sobre o

contexto da Educação Infantil, focalizando o debate da disputa entre pobreza e educação, fazendo uma demarcação contextual, política e crítica para um melhor entendimento do real objetivo do surgimento da BNCC.

Estudiosos da infância, como Sarmiento (2001, 2002, 2009); Heywood (2004); Kuhlmann (2003); Kramer, Leine, Nunes e Guimarães (1999); Kramer (1984) e Postmann (1999) citam que a concepção de infância, que permeia hoje na sociedade contemporânea, é um constructo social e ganhou relevância a partir do período de industrialização no nosso país em torno do século XX.

A história nos mostra que o surgimento do conceito de infância foi se construindo socialmente, na medida em que ele passa a ser socializado nota-se uma maior preocupação com a educação das crianças. Portanto, a noção de infância está entrelaçado com a função das instituições voltadas para a educação das crianças. Segundo Bujes (2001, p. 13), “durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma competência unicamente familiar”.

Com o avanço da industrialização e o aumento do número de mulheres no mercado de trabalho, aumentou a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância. Paschoal e Machado (2009, p. 82) explicam que

fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, comesçassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar.

Foi com essa preocupação que a criança começou a ser vista com um sentimento filantrópico, assistencial pela sociedade e iniciou o atendimento fora da família. Rizzo (2003) cita que as primeiras creches foram criadas no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, e tinham um caráter extremamente assistencialista, levando em conta que, naquela época, não se tinha um conceito bem definido de criança.

Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral, para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco. O cuidado da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que ser para zelar pela sua saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentá-la “Essa

origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da mesma” (DIDONET, 2001, p. 13).

Em vários ambientes onde as crianças eram acolhidas o importante era que elas fossem bem atendidas, no sentido assistencialista, sem a preocupação com o entendimento sobre suas características, com o respeito à individualidade, ao seu desenvolvimento integral e sua forma de aprender. Paschoal e Machado (2009, p. 83) dizem que deste modo:

as tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policia, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil, tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância.

Essas instituições, “apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN Jr., 2007, p. 88).

Apesar dessas iniciativas, a expansão da educação pública de crianças menores de 6 anos, tanto em creches como em jardins-de-infância, foi se dando vagarosamente. Somente no final dos anos 70, a educação de crianças recebe um novo olhar e esse movimento nasce muito inspirado nas contribuições das pesquisas teóricas de autores como Froebel (1782-1852), Freinet (1896-1966), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962), pesquisadores que colaboraram para uma nova visão da criança na ótica da psicologia, pedagogia e filosofia. Neste período se observa uma expansão das creches e pré-escolas no Brasil, em função de diversos fatores como a crise do regime militar, o crescimento urbano e o aumento das pesquisas sobre a infância.

Um marco importante para o atendimento das crianças foi a consolidação da Constituição Federativa do Brasil, em 1988, onde a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, concebida, muitas vezes, como amparo e visão assistencialista, passou a ser um direito do cidadão e um dever do Estado. O documento trouxe uma perspectiva mais educacional, em resposta ao movimento de diversos grupos da sociedade em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral

as crianças devem ser asseguradas, com absoluta prioridade, pela família, pelo corpo social e pelo poder público. A partir daí, a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando então a integrar a política nacional de educação.

O documento teve uma ampliação com a inclusão da creche no artigo nº 208, inciso IV, que criou a obrigatoriedade de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade. Ainda sobre a Constituição Federativa do Brasil, a inclusão da obrigatoriedade da oferta da Educação Infantil como um direito social, gratuito, constitui um ganho, sem precedentes, na história do nosso país.

Nos meados dos anos 80, quando o país saiu de uma ditadura militar, que tinha como objetivo impedir a disseminação dos debates sociais, dentro e fora do ambiente escolar, que a sociedade brasileira começou a revisar e reconstruir os seus programas curriculares para torna-los próprios a um ambiente democrático que se almejava reconstruir (MORENO, 2016).

Amorin (2011) faz uma síntese interessante mostrando como ocorreu o processo histórico da institucionalização da educação das crianças. Desde o período escravocrata, onde a educação era voltada para os ricos e para os pobres era através de uma visão assistencialista e higienista. Neste período nem se falava em uma organização curricular ou práticas efetivamente sistematizadas para a Educação Infantil.

Tomando por base os estudos de Kramer (2003), Oliveira (2005) e Rizzini e Pilotti (2009), e possível dividir a história da institucionalização da educação das crianças pequenas no Brasil em quatro momentos: dos anos de 1500 até meados dos anos d 1700 – quando praticamente não se tinha esse atendimento; de meados dos anos de 1700 até o início dos anos de 1900 – período marcado pela instituição da “Roda dos Expostos” e pelo atendimento de caráter religioso e filantrópico; dos anos de 1900 até os anos de 1980 – período marcado pelo assistencialismo e pela custódia; e dos anos de 1980 em diante – período do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e da Educação Infantil como direito da criança. (AMORIN, 2011, p. 66)

É importante situar como estava o contexto político, econômico e social após a Constituição de 1988. Sobre este aspecto, a autora Dalila Oliveira (2009, p. 1999) explica que:

o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002) foi marcado pela busca da estabilidade econômica alcançada através do Plano Real, que promoveu importante reforma do Estado brasileiro no sentido de sua racionalização e modernização, mesmo que a partir de inspiração de corte neoliberal. Por consequência, tal reforma implicou, sobretudo, na privatização de empresas públicas e trouxe como importante elemento iniciativas de desregulamentação da Administração Federal e, da administração pública, instaurando um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização e minimização do papel do Estado. Esse modelo trouxe consequências consideráveis para a educação.

Dalila (2009) complementa citando que:

o conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento. Especialmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei n. 9.394/96. (OLIVEIRA, 2009, p. 200)

Tais tensões oriundas das reformas ganharam visibilidade no contexto nacional e oportunizaram o surgimento de novo movimento social, pela efetivação dos direitos da criança, o Movimento InterFóruns de Educação Infantil – MIEIB, se fortaleceu, articulando os fóruns dos 26 estados brasileiros e o distrito federal, promovendo encontros e monitorando as políticas municipais na área.

Andrade (2010) destaca que é importante compreender que, no período do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), ocorreu o lançamento do RCNEI emergiu no contexto das reformas educacionais promovidas pelo MEC, destinadas a integrar a série Parâmetros Curriculares Nacionais, como o próprio documento ressalta. Ainda nesta fase histórica, mais um marcante documento foi lançado, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990, que colaborou para dar maior visibilidade para as garantias de direitos das crianças. A exemplo do Art. 3º, que cita que a criança passa ter os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, além de ter acesso às oportunidades para seu pleno desenvolvimento físico, psíquico, moral e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990).

Cerisara (2002) colabora ao falar da importância de conhecermos os principais documentos legais da Educação Infantil no Brasil, nos convoca a refletir sobre a

importância da promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 para garantirmos através deles importantes direitos das crianças.

Nos anos 1990, através da LDBEN nº 9.394/1996, que a legislação nacional reconheceu que as instituições de ensino – creches e pré-escolas – devem por obrigação fazer parte da primeira etapa da Educação Básica. Vale ressaltar que a Emenda Constitucional nº 59/09 instituiu a educação obrigatória gratuita dos quatro aos 17 anos e 11 meses.

Fúlvia Rosemberg (2014) cita que, do ponto de vista legal, a expressão Educação Infantil, quando referida ao sistema educacional brasileiro, tem uma conceituação própria e específica, não abrangendo a educação não-formal destinada à população de crianças no geral, como aquela sob responsabilidade familiar ou oferecida em domicílio ou instituições não educacionais. Tal conceituação estabelece que creche e pré-escola devem organizar as crianças pela idade, e não por seriação, graduação ou outra hierarquia.

Em suma, foi a partir da década de 1990 impulsionada principalmente pela legislação e pela luta dos movimentos sociais que a Educação Infantil no país passa a ter um novo enfoque, voltado principalmente para a visão da criança como um sujeito de direitos e de proteção por meio de políticas públicas específicas para infância.

Em 1998, foi publicado o documento denominado de Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil que prevê metas de qualidade que levam à criança ao desenvolvimento integral e à formação da cidadania, com objetivos, conteúdos e orientações didáticas. O Referencial acabou sendo um marco para época, em função de reforçar a importância da Educação Infantil de ter um documento com orientações pedagógicas. É válido ressaltar que todas as ideias e propostas presentes no Referencial eram sugestões, como o próprio nome já explicita, tinha o caráter de dar referências, sem ter uma obrigação legal dos professores e gestores seguirem fielmente suas orientações, como se fosse um manual com prescrições. Interessante sinalizar que mesmo ele sendo um documento orientador, foi publicado sem considerar a sugestão de especialistas da EI, principalmente sobre a concepção de currículo, a publicada foi inspirada na divisão por disciplina oriunda do Ensino Fundamental. Cerisara (2002, p. 337):

[...] chama a atenção a aparente articulação e continuidade dos documentos que vinham sendo produzidos pela COEDI/MEC (1994-1998). Digo aparente porque, se há apropriação das concepções presentes nos cadernos da COEDI, no volume I do RCNEI, no item “Organização do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil” (p.43-61), ele deixa antever uma concepção de educação infantil muito mais próxima da do ensino fundamental do que o próprio referencial declara na sua Introdução.

O documento também trouxe alguns avanços, como a concepção do educar, cuidar, infância, também considerou a concepção de Educação Infantil ligada no desenvolvimento integral das crianças diante dos cuidados que devem ser oferecidos para elas.

Em 2009 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, através da Resolução nº 1, de 07 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI. Elas são um conjunto de definições basilares sobre princípios, fundamentos e procedimentos que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Mesmo depois que o Brasil homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes continuam válidas e se constituem um documento obrigatório para organizar a proposta pedagógica e curricular das instituições de ensino. Devido a sua importância essa pesquisa destinou a seção teórica 3.1 para aprofundamento deste documento e para analisar sua relação com a BNCCEI.

Outro programa foi lançado em 2008 e funcionou até 2010 denominado Currículo em Movimento que buscou melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio. Em 2010 ocorreu o I Seminário Nacional do Currículo em Movimento<sup>6</sup>, no qual foram apresentadas e discutidas perspectivas para o currículo da Educação Infantil a partir dos princípios e concepções presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Na data de 13 de julho de 2010, sob a gestão governamental de Luís Inácio Lula da Silva, o Conselho Nacional de Educação pública a Resolução CNE/CEB nº 4, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Elas são

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 19 abr. 2022.

normas obrigatórias para a Educação Básica e orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE.

Mainardes (2006) explica que para entender o processo de formulação de uma política é importante refletir que o contexto de influência é a etapa onde a elaboração da política pública normalmente tem início e onde as formulações, os discursos políticos são construídos. Esta seção tem este propósito, mostrar como a BNCC foi originada, pensada, é nesta etapa que as partes interessadas disputam a definição e os propósitos que uma determinada política deseja. Janete Azevedo (2008) situa que a política educacional é consequência do viés que se dá às políticas públicas, principalmente através da ação do Estado, uma política educacional que, como toda política pública, reflete o status quo estabelecido pelo Estado, mercado e sociedade. Não é novidade que existe um debate quase permanente sobre o poder da educação para resolver os problemas da desigualdade social.

Uma das lógicas da necessidade da criação da BNCC foi a que ela seria a fórmula para sanar as desigualdades educacionais, possibilitando a “equidade” no aprendizado de todos os estudantes do país. Vieira e Arruda (2019) questionam: a BNCC solucionará o problema das desigualdades educacionais? Ela poderá resolver a pobreza e as desigualdades do Brasil? Os autores citados acima salientam que “a escola não resolverá o problema da pobreza ou da marginalidade. A pobreza é inerente ao sistema regido pelo capital e não será superada, simplesmente, com instrução formal à classe trabalhadora” (VIÉGAS; OLIVEIRA; NETO, 2017, p. 32).

Na descrição até aqui expliquei através de uma breve narrativa histórica quais foram alguns dos propósitos do governo para elaboração de uma Base Comum Curricular, mas vale ressaltar que foi especialmente depois dos anos 1990, que ocorreu uma grande influência global e internacional na formulação de políticas nacionais na área da educação. (AMESTOY; MATTOS; SILVA; ALVES; TOLENTINO NETO, 2020, p. 101) sinalizam que:

Para além da influência de organismos como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tem-se, mais recentemente, a formação do que Ball

chama de rede global de política educacional onde atuam organizações filantrópicas e fundações que, apesar de não terem legitimidade política, estabelecem entre si relações ligadas à políticas, se estendendo pelo mundo e adentrando os mais diferentes países.

Em torno do ano de 2013, no governo do Partido dos Trabalhadores-PT, sob na gestão da presidenta Dilma Rousseff que projetos de nação começam a entrar em disputa sob a influência mais intensa de organismos internacionais de diferentes países, Paula (2020) aponta que uma:

onda de reformas educacionais pelo mundo se fortalece sob a influência do neoliberalismo econômico influenciados por países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pelo Movimento Global de Reforma da Educação (GERM – Global Education Reform Movement). (PAULA, 2020, p. 57)

Este modelo de parceria segue a tendência de transferência do papel do Estado na oferta das políticas sociais para a sociedade civil, o próprio avanço do neoliberalismo durante a década de 1990, conforme exemplificado acima, propõe enquanto alternativa de resposta à crise do capitalismo, a perspectiva no plano político ideológico identificada como Terceira Via.

Adrião e Perroni (2018) salientam a presença neste processo de elaboração da BNCC do setor empresarial nacional ou de segmentos a ele associados, tanto no direcionamento das políticas educacionais, caracterizado na atuação do Movimento do Todos pela Educação, quanto na execução das políticas educativas, observada na atuação do Instituto Unibanco, do Instituto Ayrton Senna, entre outros. O documento teve influência dos movimentos tanto internacionais como nacionais. Macedo (2019) expõe que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a organização da sociedade civil Todos Pela Educação, Fundações Lemann e Roberto Marinho, os institutos Unibanco e Natura, o Itaú BBA, dentre outros organismos, tinham o propósito de influenciar e promover a mobilização de atores-chave do cenário nacional pela educação.

Ainda no ano de 2014 é publicado o Plano Nacional de Educação – PNE, que é uma lei brasileira que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação, neste citado ano ela define pela primeira vez a BNCC como estratégia para alcançar as metas 1, 2, 3 e 7. Há uma ênfase na interpretação de que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um instrumento

indispensável para a qualidade e para o cumprimento do referido Plano Nacional da Educação. Nesse debate, Craveiro (2014) questiona e problematiza a “reiterada tentativa de padronização curricular, argumentando que alguns discursos hegemônicos têm sido defendidos desde os anos 1990 e mantidos nas proposições da BNCC” (RIBEIRO; CRAVEIRO, 2017, p. 55).

Os autores problematizam a tentativa de padronização curricular através de uma base comum, argumentando que alguns discursos hegemônicos foram defendidos e mantidos nas proposições de uma base nacional curricular. Pesquisadores como Alves (2014), Lopes (2006, 2015), Macedo (2014, 2015), Marchelli (2014), Süsseskind (2014), dentre outros, salientam que a BNCC não se trata de uma discussão nova no país, mas também concordam que ela foi bastante impulsionada a partir da publicação do PNE (2014-2024) e do movimento do terceiro setor, conforme relatado acima.

Os grupos empresariais da educação, organizados em torno do Movimento pela Base Nacional Comum e outras organizações não governamentais, derivaram esforços para elaboração desse documento nacional desde 2013. Em 2014, o MEC iniciou estudos sobre o tema e intensificou ações e a leitura do documento “*Por uma política curricular para educação básica: contribuição ao debate de base Nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*”. que foi um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.

Saviani (2012) cita que a ignorância, a inadaptação e a ineficiência seriam as causas da marginalidade que a pedagogia tradicional e tecnicista não conseguiu equacionar, pois seus eixos se deslocaram

[...] dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo. (SAVIANI, 2012, p. 8)

Ele alerta sobre o perigo da pedagogia tradicional, da utilização do ensino mecânico, da inversão de diretrizes para educação. Somente no ano de 2015, a BNCC ganhou ainda mais força com a publicação da Portaria nº 592 que foi elaborada pelo MEC, junto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União

Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime. Através desta portaria recursos materiais e intelectuais começaram a ser liberados para a concretização da BNCC. Neste período, o MEC estabelece um grupo que ficará responsável pela redação e produção da BNCC e a 1ª versão é publicada.

Em maio de 2016 é publicada a 2ª versão, neste mesmo ano ocorre o *impeachment* da ex-presidenta. Michel Temer assume o governo e decreta a Medida Provisória nº 746, de 2016 do Ensino Médio, a reforma do EM é implementada, de maneira autoritária, aligeirada e sem consultar a sociedade civil. Dourado e Oliveira (2018) chamam a atenção que, a partir da saída de Dilma Rousseff do governo, foram ocorrendo mudanças nas políticas sociais e educacionais, mediante adoção de novas práticas, programas e ações do governo federal, onde:

[...]essas medidas passaram a ser tomadas de forma mais centralizada e sem a participação mais ampla da sociedade civil organizada. Além disso, passaram a ser permeadas por concepções privatistas, desconsiderando os acúmulos produzidos pelas entidades e instituições do campo educacional comprometidas com a educação pública de qualidade socialmente referenciada. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 38)

Observa-se, desde então:

uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40)

Vale ressaltar que a segunda etapa do ciclo de políticas, a de produção do texto da BNCC, foi bastante tumultuada por conta da mudança de governo, sofrendo influência de agentes que ocuparam posições centrais no espaço social dos debates sobre a BNCC, no qual estavam em locais de domínio com o poder público, as fundações privadas e as empresas que contam com maior montante de capital político, social e econômico (MICHETTI, 2020). O texto foi aberto para consultas públicas, vale lembrar que essas ocorreram de maneira pulverizadas e on-line e que a participação organizada de educadores e de universidades foi considerada insuficiente e pouco valorizada.

A 1ª e 2ª versão da BNCC sofrem sérias e profundas mudanças, a partir da saída da presidenta Dilma Rousseff. Algumas críticas foram feitas através de movimentos de pesquisadores da área de educação sobre a segunda versão que não evidenciou as questões relacionadas à desigualdade social, à luta pelos direitos civis por grupos minoritários e garantir o cumprimento das leis que tornaram obrigatório o ensino das culturas e história da África e africanos no Brasil, bem como dos povos indígenas, as questões de gênero, permanecendo uma estrutura do caráter prescritivo e da sua vocação avaliativa, principalmente através da enumeração de conteúdos específicos para etapas da Educação Básica (MICHETTI, 2020).

Sobre a construção da etapa da Educação Infantil. Barbosa, Silveira e Soares (2019), citam que:

houve colaborações de diferentes grupos envolvidos com o campo, porém, o argumento apresentado pelas comissões organizadoras em relação aos cortes na redação ao longo das três versões foi de que o texto deveria ser de natureza operativa, não cabendo aprofundamentos teóricos e metodológicos. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 81)

Esta determinação acabou por privilegiar alguns grupos de especialistas, em detrimento da ampla sociedade organizada, desconhecendo acúmulos importantes de conhecimentos teórico-práticos produzidos por pesquisadores, professores, gestores sobre a questão curricular e os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os autores sinalizam, inclusive, que, em maio de 2016, foi lançada uma:

nova versão da BNCC com alterações significativas para a educação infantil, para discutir o teor criaram comitês estaduais da BNCC com diferentes participações, abarcando forças políticas, em sua maioria conservadora. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 82)

Essa luta de forças pode ser visualizada ao longo de todo processo de construção da BNCCEI, onde mudanças foram sendo estabelecidas a cada nova versão, que em parte contribuíram para se conhecer diferentes concepções político-ideológicas. Aos poucos, o processo de elaboração da BNCC, foi “conduzido de forma ininterrupta nas gestões de quatro ministros de educação, com ritos, concepções e dinâmicas variadas, passou a ser o carro-chefe das políticas desenvolvidas pelo MEC” (DOURADO e AGUIAR, 2019, p.34). A análise detalhada da BNCCEI indica

mudanças estruturais e de conteúdo, na definição dos direitos a serem garantidos a todas as crianças, adolescentes e jovens. Observa-se um esvanecimento quanto à formulação de direitos constitucionais, sendo retirados/omitidos pressupostos importantes na segunda e terceira versão no documento, fatos que serão analisados no decorrer da tessitura da pesquisa.

Márcia Ângela Aguiar (2018) cita que mesmo com todas as críticas feitas a 3ª versão foi aprovada com rapidez, sem levar em conta os votos contrários das Conselheiras de Educação Márcia Ângela da Silva Aguiar, Aurina Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman, além das considerações das várias entidades acadêmicas e movimentos sociais que reagiram negativamente à proposta da BNCC, a exemplo da Anped, AbdC, ANFOPE, etc.

No ano de 2017, o MEC entrega ao CNE a terceira versão da BNCC, com as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo que a parte do Ensino Médio não constava no documento. Por conta dos interesses dos movimentos do neoconservadorismo da educação e do neoliberalismo, o documento, mais uma vez, é aligeirado, sem aguardar a última etapa da educação básica, o Ensino Médio, ficar pronta e seguindo para homologação. É evidente que um documento que tem como objetivo unificar o ensino, possibilitar equidade, a não verticalização do ensino, e é publicado faltando a etapa do Ensino Médio, desqualifica toda sua natureza. Não existe unidade, equidade, quando homologam um documento curricular nacional para toda educação básica faltando a última etapa de ensino.

No dia 15 de dezembro ocorre a aprovação do documento pelo CNE através do Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017 e em 20 de dezembro a BNCC foi homologada. A Resolução CN/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017 aprova a Base e indica que as escolas estejam com seus currículos atualizados até 2020.

O MEC lança a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, com o programa ProBNCC que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Um ano depois, é publicada a Resolução do Conselho Estadual CEE/BA nº 137/2019 de 17 de dezembro de 2019, que orienta como deve ser o estudo e atualização dos currículos BNCC.

Nos anos compreendidos entre 2018 até 2020 uma série de mudanças ocorrem a partir das eleições e início do novo governo do atual Presidente, com cortes

orçamentários, novas propostas com viés neoliberal como o Projeto Future-se no Ensino Superior, os *vouchers* de matrículas da Educação Infantil da rede pública para particular, incentivo ao *Homeschooling*, a tentativa da proposta nacional de Militarização da educação. Neste turbulento período ocorreram mudanças de ministros da educação e de conselheiros do CNE.

É fato que existe um governo com consolidação da inspiração neoliberal, com forças conservadoras, a exemplo de movimentos liderados por igrejas pentecostais, organismos privados atuando na educação, a influência do Banco Mundial, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que é uma organização econômica intergovernamental com 37 países membros, fundada para estimular o progresso econômico e o comércio mundial. A OCDE, inclusive, é responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa, voltado para estudantes a partir do 8º ano do Ensino Fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se espera o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Os dados do Pisa servem para a construção das políticas públicas na área educacional. Pereira (2016, p. 183) sinaliza que a OCDE reforça um padrão de avaliação competitiva e “atualiza o processo de deslocamento conceitual dos saberes acadêmicos para a lógica das competências e reorienta a política de certificação, incluindo as competências e habilidades não cognitivas no escopo de sua estratégia”.

Tanto o governo quanto o setor empresarial têm grande interesse em fazer um alinhamento com as diretrizes do Pisa, uma vez que os países que apresentam destaque nessa avaliação são classificados pela OCDE como aqueles que investem numa educação de qualidade e terão mão de obra qualificada, o que possibilita a atração de investimentos externos e com este mecanismo o OCDE acaba influenciando o mercado. É o viés neoliberal que se caracteriza pela formação do homem econômico “possessivo” que substitui o homem ‘político” (MACEDO, 2017).

Neste trecho descrito acima foi evidenciado como ocorreu a primeira etapa de um ciclo político, no caso, como se deu a origem e a formulação da BNCC, que contou com a participação de atores públicos e muitos privados na elaboração desta política pública curricular, ou seja, desde governantes, políticos, empresas e a sociedade civil. Mainardes (2006) cita que:

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser

educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (MAINARDES, 2006, p. 51)

Nessa rede de influências se enquadram muito bem nesta posição a UNESCO, OCDE, o Banco Mundial e outros organismos internacionais.

Vale ressaltar que na etapa do contexto da influência da BNCCEI, foram permitidas aberturas para influências globais e internacionais que podem ser entendidas tanto pelo fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem: a circulação nacional e internacional de ideias, o processo de empréstimo de políticas e os grupos e indivíduos que vendem suas soluções no mercado político e acadêmico, em alguns aspectos, pela imposição de algumas soluções oferecidas e recomendadas por agências multilaterais. Mainardes (2006, p. 52) expõe que o:

World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais” Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação.

Dale (1999) explica que a globalização, através da influência dos organismos internacionais, atinge nas vertentes econômicas, políticas e culturais, sendo que o enfoque político é o mais forte, pois os estados interpretam as normas da globalização e da mesma forma canalizam a forma e a força dos efeitos destas.

Portanto, não houve propriamente indeterminação na criação da BNCC, já que as posições dominantes conseguiram levar até o fim o seu propósito de formular, concluir o documento e homologá-lo. Dourado e Oliveira (2018) acrescentam:

[...] a BNCC é parte de uma política mais ampla que vem sendo implementada a partir do impeachment de Dilma Rousseff. Nesse contexto, é preciso, de modo coletivo e propositivo, retomar e continuar lutando por uma agenda democrática e inclusiva no campo da educação, visando enfrentar a perda de direitos e a ideologia conservadora da política e das ações em curso; as diferentes formas de terceirização e privatização; o gerencialismo e a lógica do privado, que concebe a educação como mercadoria e naturaliza a dinâmica do mercado na educação, tendo em vista a concorrência interna, a individualização, a diferenciação e a premiação por resultados; a

subordinação formal e concreta do campo da educação aos interesses econômicos em contraposição à perspectiva da educação como direito social e humano. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 42)

Na correlação de forças entre o público e o privado, o último foi, conforme Peroni e Caetano (2015, p. 343) citam:

se articulando para dar direção ao processo de construção da base, bem como interferir no seu conteúdo, o que chamamos de privatização por dentro da política pública, o que implica a democratização da educação como bem público.

Portanto, a BNCC é entendida como campo de disputas profundas entre projetos distintos de sociedade e de educação, e também está no centro da discussão sobre o projeto de nação do atual governo.

Importante finalizar esta seção trazendo uma síntese, através de um posicionamento crítico, sobre as principais mudanças que ocorreram nas versões da BNCCEI até sua homologação:

- Mudança dos especialistas que construíram a primeira e a segunda versão, resultando uma terceira versão com mudanças na sua concepção intelectual. Como pode ser visto na Carta produzida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, em 12 de novembro de 2015, onde a referida Moção foi encaminhada, via Ofício nº138/2015 ao secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), com posicionamentos contrários a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesta carta onde o Grupo de Trabalho – GT 07 de Educação Infantil se posicionou fazendo ressalvas:

A primeira ressalva a ser feita refere-se ao processo metodológico estabelecido pelo MEC para elaboração da terceira versão da BNCC-EI. O MEC atribuiu, a especialistas, a autoria da nova versão, em detrimento do diálogo com a sociedade, em especial com professores(as) e demais profissionais que atuam na Educação Infantil. Esse fato, por si só, já representa uma ameaça à legitimidade do documento e nos leva a solicitar, ao CNE, que sejam retomados os espaços de discussão criados para a elaboração da primeira e da segunda versões. Para garantir a legitimidade do documento, é fundamental que se explicitem como as contribuições encaminhadas por meio digital e elaboradas nos inúmeros encontros presenciais foram incorporadas à terceira versão. Além disso, solicitamos que seja assegurada a participação dos autores das versões iniciais e daqueles que participaram, desde o início do processo, dos debates. Dessa maneira, teremos resguardado o processo democrático e participativo

que requer a construção de um documento, cuja importância está muito mais em expressar acordos possíveis a partir de consensos construídos democraticamente do que em normas impostas às escolas e a seus professores(as). (ANPEd, 2015, p. 10)

- A BNCCEI, ao apresentar um currículo base, não valoriza as múltiplas culturas, os saberes plurais e a autonomia das escolas pensarem e produzirem os seus próprios currículos para atender a sua realidade que é singular.
- No documento homologado não são evidenciadas orientações para o trabalho com a diversidade, as relações étnico-raciais, as questões de gênero, bem como não evidencia o trabalho pedagógico-curricular para as diversas comunidades brasileiras, como as Quilombolas, Indígenas, Ribeirinhas, etc.
- A inclusão, além dos direitos e objetivos de aprendizagem, da proposta de um ensino por competências, resgatando o caráter de ensino tradicional. A BNCC se expressa por competências gerais e habilidades como o fio condutor do processo de ensino e aprendizagem na educação básica, contrariando os princípios, as concepções e as orientações das DCNEI. A ideia de competências está em consonância com os ideais do neoliberalismo, dos agentes neoconservadores, do Banco Mundial que apresenta claramente o objetivo a ser alcançado na educação básica.

Esta concepção de ensino sustentada nas competências e habilidades, estimula que as escolas formem estudantes para atender a dinâmica de produção do capital. Portanto, a aprovação da terceira versão da BNCCEI, ocorreu dentro de um contexto antidemocrático, sob a lógica das competências, das habilidades com o propósito da avaliação em larga escala, atendendo a lógica neoliberal que impera na sociedade atual.

### 3.3 ABORDAGENS DE CURRÍCULO E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS



(QUINO, 1993, p.71)

Começar o texto com uma tirinha de Quino é um convite para refletir criticamente sobre algumas práticas pedagógicas e organizações curriculares que são prescritivas, onde muitas vezes os próprios educadores viram vítimas de uma formação alienante e acabam lecionando com pouco aprofundamento ou com desconhecimento dos documentos legais e teorias que sustentam e respeitam as especificidades da Educação Infantil. São currículos em que os conhecimentos, os saberes e as aprendizagens ocupam um lugar marginal, com práticas escolarizantes e não práticas de vida, no sentido de não valorizarem o que realmente é importante para o aprendizado da criança. Ações como as da tirinha demonstram a tentativa do controle dos docentes, das crianças, do tempo do planejamento sendo ocupado com tarefas tradicionais, fragmentadas e descontextualizadas.

Nestes termos, a concepção de currículo expressa o desejo do tradicional, do técnico, do pouco democrático e da uniformidade, como sugere João Formosinho (1991, p. 1) um “Currículo Uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único”. Maria Carmem Barbosa (2010) aponta:

que modelos como este apresentam um currículo vazio de explicitação e preche de submissão, disciplinamento dos corpos, moralização das mentes e das emoções, com práticas onde as crianças são naturalmente indisciplinadas e precisam de muito controle, onde o currículo das escolas de educação infantil é estabelecido para contemplar um calendário de eventos, que a cada ano se torna maior. Assim, a professora organiza sua prática educativa determinada pelo calendário religioso, civil e comercial. Também os passeios, visitas,

festas e sua preparação são os grandes objetivos curriculares e conformam o dia-a-dia da escola. (BARBOSA, 2010, p. 5)

A tirinha serviu de preâmbulo para levantar o questionamento sobre o que vem a ser currículo, sobre as práticas curriculares, uma vez que a escrita e a definição do termo “currículo” trazem embutido um conjunto de perspectivas e conotações em que a aceção está inserida. Lopes e Macedo (2011) explicam que embora a pergunta “o que é currículo” pareça uma pergunta simples, ela não tem encontrado resposta fácil. Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias definições permeiam o que tem sido denominado de currículo escolar. Macedo (2011) fez uma pesquisa sobre o conceito de currículo e citou que:

existem os substantivos *cursus* (carreira, corrida) e *curriculum* que, por ser neutro, tem o plural *curricula*. Significa “carreira”, em forma figurada. Daí derivam expressões como *cursus forenses*, carreira do foro; *cursushonorum*, carreira das honras, das dignidades funcionais públicas, sucessiva e progressivamente ocupadas. O termo *cursus* passa a ser utilizado, com variedade semântica a partir dos séculos XIV e XV, nas línguas como o português, o francês, o inglês e outras, como linguagem universitária. A palavra *curriculum* é de uso mais tardio, nessas línguas. Em 1682, já se utiliza em inglês, a palavra *curricle*, com o sentido de “cursinho”. Nesta mesma língua, se utiliza, a partir de 1824, o termo *curriculum* com o sentido de um curso de aperfeiçoamento ou estudos universitários, traduzido também pela palavra *course*. Somente no século XX, a palavra *curriculum* migra da Europa para os Estados Unidos [...] A partir da era industrial se faz a produção de sentido atual do currículo. (MACEDO, 2011, p. 21)

Sobre a origem e concepção currículo, vale ressaltar que não é minha intenção nesta seção fazer um aprofundamento histórico-conceitual, mas apresentar algumas informações para situar como se deu esse processo no nosso país. Lopes e Macedo (2011) dizem que somente na virada para os anos de 1900, com o início da industrialização americana, e no ano de 1920, em especial, com o movimento da Escola Nova no Brasil, nasce a concepção de currículo, ela aparece para mostrar que era preciso decidir sobre o que ensinar.

Este movimento ganhou força e, para muitos autores, foi o marco para o início dos estudos curriculares. Meira (2020) fez uma pesquisa da história do currículo: temas, conceitos e referências brasileiras. Entre seus achados, ela situa que, no Brasil, a produção sistemática sobre a história do currículo iniciou-se na segunda

metade da década de 1990 e intensificou-se a partir de 2007, ainda que sem muita regularidade, ela explica que:

a história do currículo é tema com pouco mais de 20 anos de estudo sistematizado, contudo a quantidade de trabalhos produzidos nos últimos anos é significativa. Ela complementa dizendo que em 1990 foi publicado um documento com o título “Currículos e programas no Brasil, tornando-se em pouco tempo uma referência fundamental para a produção acadêmica sobre currículo que começava a se estruturar”. (MEIRA, 2020, p. 11)

Os primeiros grandes temas de estudo sobre currículo identificados no Brasil, foram: “Pensamento curricular; Reformas, propostas e práticas curriculares; Currículo de cursos e disciplinas.” A partir das leituras que realizei na pesquisa sobre a concepção de currículo, percebi que os sentidos do termo currículo sempre são parciais e localizados historicamente.

Cada definição “não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19-20). Tomaz da Silva Tadeu (2015), no clássico livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, refletiu sobre a tentativa de darmos um significado ao que vem a ser o currículo, ele diz que a própria emergência da palavra curriculum, como modernamente conhecemos, está ligada à organização das experiências educativas. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 219-221), ao se referirem ao currículo dizem “que não se trata de saberes estanques, diferenciado dos demais, mas que existem formas de saberes diferentes e eles são validados através das experiências dos sujeitos”. Em consonância, Macedo (2011, p.13), ao referendar Ivor Goodson, expõe:

compreendemos o currículo como uma “tradição inventada” (GOODSON, 1998), como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/ selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores, visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com conhecimento eleito como educativo.

O currículo é processo constituído por um encontro cultural, com diferentes saberes, onde os conhecimentos escolares são vivenciados no cotidiano escolar. É possível perceber através da narrativa que o conceito de currículo está sempre em transição, atrelado ao contexto social, cultural, político e que não se pode julgar suas teorias como prontas e acabadas. O fato de a humanidade estar em constante

transformação, o currículo também evolui, pois ele “é fruto da produção humana, é um texto ou discurso político porque tem intenções estabelecidas por um determinado grupo social” (SILVA, 2015, p. 85).

Lopes e Macedo (2011) explicam que não é fácil escolher quais experiências e conteúdos são mais úteis numa sociedade, bem como organizá-los temporalmente. Sobre isto as autoras questionam: “o que devemos definir? Por onde começar? Mas como definir o que é útil? Útil para quê?” E elas sinalizam que estas perguntas não são fáceis de serem respondidas, mas que as muitas perspectivas assumidas ao longo do tempo têm criado diferentes teorias curriculares. Em comum entre estas teorias, tem a definição do currículo como um plano formal das atividades, experiências de ensino aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível centralizada, do dia a dia da sala de aula. E que a escola e currículo são, de certa forma, importantes instrumentos de controle social. Para Silva (2015), é importante entender a concepção de currículo sustentada em uma teoria, como discurso ou texto político.

Esta investigação foi sustentada a partir do viés do Pós-estruturalismo, que fundamenta o Ciclo de Políticas onde está ancorada abordagem teórico-metodológica escolhida para investigar a BNCCEI. Portanto, o diálogo aqui tecido sobre currículo está enraizado na teoria pós-crítica, na qual discute o cenário do currículo no entrelaçamento com o eixo pedagógico, educacional, social, econômico e político, onde o currículo deve aparecer como ponto central a ser pensado e também criticado contextualmente. Ele deve ser analisado através de um debate mais ampliado, trazendo pautas como identidade e diferença, o currículo multicultural, a questão da divisão de classes econômicas, para que os processos que levam a desigualdade social desapareçam ou sejam minimizados.

Portanto, as teorias pós-críticas pretendem ir além da discussão restrita do conteúdo, levando em consideração o ambiente, o contexto social, o modo, a problemática, o tempo histórico, etc. (MEIRA apud MACEDO, 2001, p. 144) informa que: “materialização cotidiana” do currículo passou a ser fundamental para contemplar novos ou renovados objetos que respondem ao alargamento do conceito e entendimento de currículo”.

A BNCCEI é uma política de currículo e visa, conforme já explicitado nesta pesquisa, a consolidação da inspiração neoliberal. As políticas curriculares que

nascerem neste contexto são textos complexos, configurados em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, vozes contraditórias espelhando a própria historicidade (BALL; MAINARDES, 2011). Alice Casimiro Lopes (2013) chama atenção para a questão da política de currículo, onde:

há uma dimensão da política que se refere aos atos e instituições constituídos na tentativa de regular a atividade curricular de professores e alunos. Mas a essa dimensão podemos associar o currículo político, dimensão que faz de cada um de nós atores sociais envolvidos na produção da política curricular. Nesse sentido, a política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações a priori. Não há regras prévias estáveis que definam a política correta, racionalmente estruturada. A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisível de possibilidades. Cada decisão é um ato de poder, e quem detém a hegemonia num dado contexto é quem detém o poder de decisão (Laclau, 1990). (LOPES, 2013, p. 14)

A ideia de currículo não deve ser homogênea, comum, restrita, padrão, uniforme, “tamanho único”, como já evidenciado por Formosinho (1991), ela não é dissociada da política, das questões sociais e das relações de poder.

O que os autores citados ao longo desta seção dizem sobre currículo, que há certamente um aspecto comum a todos eles, é a ideia de organização, prévia ou não, de experiências, situações de aprendizagem realizada por redes de ensino, pesquisadores, educadores, de forma a sistematizar um processo educativo. Lopes e Macedo (2011, p. 20) explicam que:

o movimento de criação de novos significados para o termo currículo remete aos sentidos prévios, (re)contextualização, visão cultural, social, política, econômica, ainda que para negá-los ou para (re)configurá-los.

Por isso fiz a opção de atentar sobre currículo através dos “sentidos”, com um olhar “crítico”, uma vez que estes focos têm se tornado mais salientes no decorrer da existência dos estudos do campo curricular e acredito que eles tenham aderência com meu objeto de estudo. Por este motivo se faz necessário compreender a concepção de currículo, bem como de currículo da Educação Infantil, para que identifique que a BNCCEI não é currículo e se compreenda quais são as formulações propostas no documento da base.

### 3.3.1 O currículo da Educação Infantil

Adentrando nas questões sobre o currículo da Educação Infantil, é importante compreender a concepção que vem sendo construída historicamente e, conseqüentemente, vem mudando ao longo do tempo. São construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero, condições socioeconômicas, questões políticas, a cultura e a geografia onde as crianças estão inseridas.

Moreira (2000) afirma a existência de registros do século XVII, onde currículo se define como projeto de controle de ensino e aprendizagem. Brito (2014, p. 69) informa que a primeira forma de educação infantil foi “de caráter assistencial (totalmente desprovida de fazer pedagógico)”, de caráter assistencial. Rosemberg (2003) complementa citando que os movimentos sociais foram importantes para mudança de visão da EI, dentre esses movimentos, o feminista trouxe para discussão as reivindicações pelos direitos constitucionais à educação pública e gratuita e, principalmente, o reconhecimento dos direitos à educação para crianças. Assim, o Estado passa a exercer a função de elaborar políticas educacionais como forma de assegurar o acesso gratuito, de qualidade e sem requisito de seleção às famílias, cujos filhos estejam em idade escolar, incluindo as crianças de 0 a 6, população atendida na etapa da Educação Infantil.

Na medida em que a política da Educação Infantil começa a ser implantada em nosso país, em torno dos anos de 1990, reivindica uma organização curricular que, concomitantemente, atenda às exigências legais impostas pela legislação educacional. Ocorreu a criação de documentos importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), este último como um orientador do trabalho realizado nas escolas destinadas ao público infantil. Estes documentos foram elementos fortalecedores da concepção de infância, dos direitos das crianças, das práticas pedagógicas e do currículo. Santos (2017, p. 113) informa que:

é importante mencionar que na Educação Infantil não era comum se falar em currículo e que os termos “proposta pedagógica”, “projeto pedagógico” e “proposta educativa” eram mais usados por serem

considerados mais abrangentes. Além disso, essa discussão não foi muito aprofundada na Educação Infantil. Esse receio inicial em relação à adoção e ao uso do termo “currículo” na Educação Infantil estava relacionado ao fato de que as práticas e as formas de organização do trabalho pedagógico na creche e na pré-escola foram influenciadas por muito tempo pelo currículo do Ensino Fundamental e que, portanto, para demarcar as especificidades da Educação Infantil era necessário encontrar um termo que a diferenciasse do Ensino Fundamental.

Ainda sobre a construção da concepção de currículo, a referida autora acrescenta que, segundo Barbosa apud Santos (2017, p. 114):

[...] nos últimos anos, essa visão restrita de currículo, limitada aos ‘conteúdos’ pré-selecionados, começou a ser substituída por uma compreensão ampla que procura sistematizar as diferentes aprendizagens tecidas nos contextos interno e externo à escola. Talvez agora possamos focar o currículo nas crianças e em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo.

Com o avanço das pesquisas na área de Educação Infantil, com o aumento do nível de formação dos seus educadores por exigência da legislação educacional, nascem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que representam uma boa oportunidade para se pensar como e em que direção os profissionais de educação devem organizar o trabalho pedagógico e curricular para atuar junto às crianças.

Ainda em relação aos aspectos legais, situo também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no artigo nº 12, I, ao determinar que cada escola deva elaborar de forma coletiva sua proposta pedagógica. Quando o termo projeto é utilizado faz referência ao projeto pedagógico da escola onde se pensa, concebe e organiza o currículo. A revisão realizada pela LDBEN, na nova Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009, alterou o art. 12, VII, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola. O que significa que os responsáveis pela criança passam a ter o direito de acompanhar a execução da

proposta pedagógica, o currículo e a avaliação da instituição onde a criança está matriculada.

Sobre o currículo da Educação Infantil, Santos, Ribeiro e Varandas, (2014) afirmam que é aquele que reconhece a criança como um sujeito potente, que:

respeita e valoriza os saberes e experiências das crianças, de suas famílias e dos profissionais da educação, que permite à criança acessar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, que tem como eixos as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2009), que oferta à criança brinquedos, jogos, livros de literatura e outros materiais pedagógicos (não estamos falando aqui das apostilas e livros didáticos), que permite à criança brincar, que garante à criança ter um professor com formação em nível superior (Licenciatura em Pedagogia) para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, que garante as condições de trabalho para os professores e demais profissionais da educação, que tem um número de crianças adequado por professor, que a criança pode ser criança e viver a sua infância, sem ter o seu processo de desenvolvimento e a sua aprendizagem atropelados em nome de interesses político-econômicos. (SANTOS; RIBEIRO; VARANDAS, 2014, p. 95)

É de suma importância evidenciar a importância da **Diversidade** (grifo meu) no currículo, que deve ser uma matriz de referência nas propostas curriculares e devem garantir o respeito à diversidade, a valorização das diferenças de gênero, de opção do credo, das condições socioeconômicas, de etnia. A abordagem da cultura afro-brasileira deve ser explorada nos currículos, respeitando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar em consonância com Plano Nacional da Educação (2014/2024) e com a Lei nº 10.639/03, no sentido de combater o racismo estrutural, institucional e pessoal que interferem nas práticas pedagógicas e nos processos escolares desde a mais tenra infância. O currículo deve favorecer práticas que valorizem o sentimento de pertencimento nas crianças, através dos:

seus processos singulares de pertencimento social e cultural, elas precisam encontrar modos de favorecer suas características identitárias, como também procurar estabelecer as diferenças que as singularizam no seu grupo.” (BARBOSA, 2009, p. 63).

Elas precisam se identificar, reconhecer, valorizar nas suas etnias, se reconhecerem como belas, potentes, produtoras de saberes e culturas. Ainda em relação ao respeito à diversidade, o currículo deve abordar as questões de Inclusão,

seguindo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2004), ou seja, cabe às escolas de Educação Infantil, receber e respeitar as crianças com necessidades educativas especiais e elas devem ser atendidas nas suas especificidades. Mantoan (2006, p. 20) cita que “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, éticas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos”. Sobre a importância da diversidade no cotidiano escolar, Maria Carmem Barbosa (2009), reflete que:

As ações sociais, culturais e educativas encaminham para a construção de pedagogias que questionem o etnocentrismo, os diversos processos de colonização e dominação que existem nas instituições educacionais. As pedagogias contemporâneas procuram compreender a diversidade dos sujeitos não como uma falha, mas como uma riqueza, e defendem a inclusão das singularidades. São pedagogias que afirmam a abertura ao novo como forma de reinvenção do espaço escolar. Assim, é importante garantir nos estabelecimentos de educação infantil, com adultos e crianças pequenas que aí convivem, uma postura de celebrar a diversidade das crianças, das famílias e das comunidades. Ou seja, favorecer relações participativas e coerentes entre o ambiente da escola e os que nela convivem. (BARBOSA, 2009, p. 61)

O currículo da Educação Infantil deve espelhar a dinâmica social que sempre é complexa e diversa, que tem seus modos de produção, que é um campo de batalhas corporativas, políticas, econômicas, religiosas, de identidade, culturais, conforme explicita Apple (2003, 2006).

O currículo precisa compreender, valorizar e dar visibilidade as culturas da infância (SARMENTO, 2002; CORSARO, 2009), bem como ter modos flexíveis de pensar e planejar a prática pedagógica. A diversidade também deve aparecer nas materialidades, através da diversificação de materiais nos ambientes escolares, que possibilitem que as crianças tenham experiências e descobertas sensoriais através do toque, do sentir a forma e texturas dos objetos, da criação/fruição, dos aromas e sabores, do contato com a natureza e elementos naturais, na oferta de mobiliários adequados para o público infantil, com espaços estimuladores, tendo como referência os princípios do currículo, que favoreçam experiências significativas e que possibilitem o desenvolvimento das crianças.

Sobre a diversidade de materiais e ambiente, vale ressaltar a importância das escolhas, do que a escola vai ofertar de qualidade para as crianças. Vieira (2018) explica que:

características físicas do espaço-ambiente, também podem narrar as histórias e os processos vividos, sob uma estética pensada e cuidada pelos adultos à sua organização e ressignificados pela estética infantil. Nesse sentido, para Malaguzzi, é necessária uma organização do ambiente entendido como "conteúdo do conteúdo, método do método" (MALAGUZZI, 1995 apud HOYUELOS, 2006, p. 97), ou seja, um ambiente que por si só contém os elementos da construção de seu projeto educativo. (VIEIRA, 2018, p. 173)

O espaço que:

ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artística e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 17)

Além de pensar no espaço, as escolas devem propor materiais que potencializem as experiências das crianças, que sejam desafiadores, conforme orienta Rinaldi (2012, p. 186), que oportunizem “a tensão cognitiva que se cria sempre que ocorrem processos autênticos de aprendizado e de construção de conhecimento”. O espaço refere-se à materialidade espaço físico das instituições de Educação Infantil, o ambiente faz relação à associação entre a materialidade (espaço físico) e as relações pessoais, afetivas, que são estabelecidas no espaço e o lugar é compreendido como o espaço/ambiente vivido e interiorizado pelo sujeito.<sup>7</sup> Os materiais devem ser interessantes, que despertem a curiosidade e o interesse da criança, preferencialmente que sejam não estruturados<sup>8</sup>, onde os meninos e meninas

<sup>7</sup>Sobre a materialidade, o espaço, sua organização e os ambientes, consultar:

CEPPI, G. ZINI, M. Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso: 2013.

FORTUNATI, A. FUMAGALLI, G. Quando o espaço entra em relação. O contexto como gerador de experiências possíveis. In.: FORTUNATI, A. **A abordagem de San Miniato para a Educação das Crianças**: Protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. Pisa/Itália: Edizioni ETS, 2014.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

FORNEIRO, L.I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

<sup>8</sup> Para saber mais sobre a proposta de materiais diversificados na educação Infantil consultar o arquivo digital ilustrado: <https://anajulr.wixsite.com/materialidades> da autora RODRIGUES, A. J. Lucht.

possam criar seus próprios brinquedos, dando cor, forma, textura que mais lhe interessarem, criando um produto que traga a sua marca de pertencimento, pois foram as crianças que fizeram, não foram os professores que deram pronto tirando a oportunidade de criação por parte das crianças, e através desse ato criativo, autônomo, autoral, o aprendizado será significativo e fará sentido.

Pode-se, então, perceber que respeitar as diferenças, a diversidade, garantindo que estes princípios se articulem no currículo, são ações previstas e sugeridas nas diretrizes, são princípios que devem ser seguidos nas escolas e tem o objetivo de garantir uma Educação Infantil de qualidade.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB, nº 5 de 17 de dezembro de 2009, legislação de caráter mandatário, apresentam princípios, eixos e diretrizes para a organização do currículo e as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Estes princípios, eixos e diretrizes devem ser levados em consideração nas escolas para favorecer:

as interações; brincar e brincadeira; diferentes linguagens, gêneros e formas de expressão; relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporal; ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; mundo físico, social, tempo, natureza, biodiversidade e sustentabilidade da vida na terra; e acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças. (SANTOS; RIBEIRO; VARANDAS, 2014, p. 96)

Estes princípios e elementos constitutivos do currículo da Educação Infantil não podem deixar de ser considerados na organização curricular das escolas de EI. A seguir apresentarei cada um deles fazendo considerações que avalio como pertinentes no bojo da discussão realizada nesta seção.

Sobre as propostas pedagógicas de Educação Infantil a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, cita que as escolas devem respeitar os seguintes **princípios** (grifo meu):

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 8)

O documento ainda sinaliza que cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras, de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem:

proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças. (BRASIL, 2009, p. 6)

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil deve valorizar as singularidades das crianças, as diversas culturas, inserindo as famílias para fazerem parceria com a escola na (re)elaboração da proposta pedagógica e curricular, colocando a criança no centro do currículo e garantindo que elas possam ter diversas experiências, conforme orienta o Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009:

As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil.

As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, respeitando as especificidades das crianças indígenas e/ou do campo, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças, manifestações e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade.

A execução da proposta curricular requer atenção cuidadosa e exigente para evitar possíveis formas de violação da dignidade da criança. Há que se garantir a autonomia dos povos e nações na escolha dos modos de educação de suas crianças de zero a cinco anos de idade e que as propostas pedagógicas para esses povos que optarem pela Educação Infantil possam afirmar sua identidade sociocultural.

O atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009, p. 9-11)

O currículo deve ser organizado a partir de dois eixos: **as interações e brincadeira, o cuidar e o educar** (grifo meu). Sobre a importância das interações, Oliveira (2011) explica que elas 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 aprendizados como o de perceber, memorizar, emocionar-se, conversar, solucionar problemas e outras ações humanas importantes que foram e estão sendo culturalmente desenvolvidas. As interações assumem papel no processo de desenvolvimento da criança e são elas que propiciam experiências fundantes na sua relação com os outros. Sobre as interações é importante valorizar as trocas entre as crianças, a sua relação interativa com o meio ambiente. Horn (2004, p. 18) expõe que:

o meio social também foi para Vygotsky fator preponderante na construção e no desenvolvimento dos indivíduos. Em sua perspectiva, o desenvolvimento das funções tipicamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro.

O que nos leva a compreender que a construção do conhecimento se dá a partir das relações e interações estabelecidas entre as crianças e seus pares, com os adultos de referência e com o meio social no qual estão inseridas. É necessário que os educadores tenham o conhecimento de como devem proporcionar interações de qualidade em espaços coletivos para oportunizar o desenvolvimento das crianças.

Em relação ao brincar e à brincadeira, podemos dizer que são funções importantes, devem ser extremamente exploradas, principalmente, no período da infância. Não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão (BARBOSA, 2009). A criança deve ter oportunidades para:

imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. Na brincadeira de faz-de-conta se produz um tipo de comunicação rica em matizes e que possibilita às crianças indagar sobre o mundo a sobre si mesmas e pôr à prova seus conhecimentos no uso interativo de objetos e conversações. Através das brincadeiras e outras atividades cotidianas que ocorrem nas instituições de Educação infantil, <sup>9</sup>a criança aprende a assumir papéis diferentes e, ao se colocar no lugar do outro aprende a coordenar seu comportamento com os de seus parceiros e a desenvolver habilidades variadas, construindo sua Identidade. (OLIVEIRA, 2010, p. 6)

Santos, Ribeiro e Varandas (2014) anunciam que o brincar, que abrange as ideias de brincadeira e brinquedo, implica diferentes dimensões, biológica, psíquica, simbólica, social, cultural, histórica, etc. Todas as dimensões do brincar estão intrinsecamente interligadas, cada um desses termos possui uma definição específica, mas todos estão estritamente interligados:

Brincar (verbo intransitivo) é o ato em si, ou seja, é a ação propriamente dita. Brincadeira (substantivo) é a situação criada a partir da ação de brincar. Brinquedo (substantivo) é o objeto utilizado para brincar. (SANTOS; RIBEIRO; VARANDAS, 2014, p. 105)

Sobre ludicidade Samia (2016) define como:

uma experiência interna do sujeito que, quando age ludicamente, o faz de forma plena, utilizando a atenção plena. Para o autor, o estado lúdico se caracteriza por estarmos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Já as atividades lúdicas são aquelas que promovem o estado lúdico. As brincadeiras, por exemplo, são um tipo de atividade que favorece esse estado, mas não são suas únicas promotoras. (SAMIA, 2016, p. 175)

As atividades lúdicas são instrumentos da criação da identidade pessoal, na medida em que elas, nessa perspectiva, estabelecem uma ponte entre a realidade interior e a realidade exterior. Outro aspecto interessante em relação a ludicidade e o brincar é o socioafetivo, Vygotsky (1987), coloca que são nas trocas interativas que envolvem o brincar que há a possibilidade de criação de vínculos afetivos. É por meio

---

<sup>9</sup>Sobre o Brincar e as Brincadeiras, consultar o documento: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao\\_brinquedo\\_e\\_brincadeiras\\_completa.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf)

do brincar que as crianças descobrem o mundo, interagem e fazem descobertas. A brincadeira, segundo Brougère (2001):

[...] supõe contexto social e cultural, sendo um processo de relações interindividuais, de cultura. Mediante o ato de brincar, a criança explora o mundo e suas possibilidades, e se insere nele, de maneira espontânea e divertida, desenvolvendo assim suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas. (BROUGÈRE, 2001, p. 45)

Um outro elemento importante sobre o brincar abordado por Kishimoto (2010) é que devemos desconstruir essa visão equivocada de achar que a criança deve brincar sempre mediada ou com uma atividade preparada por um adulto. A criança precisa ter oportunidade para escolher sozinha a brincadeira e/ou o brinquedo, que, em sua subjetividade deseje optar, ela deve fazer sua opção de escolha. A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos é que ela terá a oportunidade de aprender. Descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais, observando outras crianças e com as intervenções do professor, ela aprende novas brincadeiras e suas regras de funcionamento. Luckesi (2005, 2015) explica que o fenômeno da ludicidade foca que a atividade lúdica é uma experiência interna do sujeito que a vivencia e tem relação com o brincar.

Depois que aprende, pode reproduzir ou (re)criar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica. Em suma, uma criança é brincante, se tem um professor brincante, a “compreensão da brincadeira ‘desde dentro’, isto é, a partir do ser lúdico do professor, levando em conta a sua condição de ser que brinca.” (FORTUNA, 2011, p. 327). É importante o entendimento das interações e da brincadeira para que ambas sejam valorizadas e potencializadas no currículo da Educação Infantil.

Os princípios do educar e cuidar devem aparecer no cotidiano escolar de maneira integrada. Importante refletir sobre de qual cuidado estou falando, não se trata de cuidar numa perspectiva assistencial, mas sim um cuidado que possibilite a construção da autonomia da criança, que ela seja ouvida e respeitada nos seus desejos e necessidades. Já o educar, deve contribuir na formação das crianças em sua inserção social e em seu desenvolvimento global.

O currículo na Educação Infantil deve levar em consideração as **experiências, a didática do fazer** (grifo meu). Compreendo que um currículo sustentado pela

concepção de experiência deve ser pensado, principalmente, a partir das teorizações de Dewey (2002), que foi um dos primeiros teóricos que estudou e conceituou o que são “experiências”. O referido autor, nos anos de 1902, publicou alguns textos como, por exemplo, “A criança e o currículo”, e nele considerou que as experiências são plurais, globais e se relacionam aos contextos da vida cotidiana, não podendo ser confundidas, inclusive, com projetos de trabalho ou propostas de atividades estanques descontextualizadas. Assim, ao conceber um currículo pautado nas experiências de meninos e meninas, evidencia as necessidades plurais das crianças, “tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento quanto de sua relação com a sociedade passam a ser pontos de referência dos projetos educativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 42). O autor Dewey foi um dos precursores ao chamar atenção que as experiências devem ser diversificadas e relacionadas com o cotidiano das crianças. O referido autor sobre concepção de currículo, explica que:

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 10)

As autoras Anna Bondioli e Suzanna Mantovani (1998) explicam que um currículo baseado nas experiências das crianças baseadas na didática do fazer, ocorre através da produção de conhecimento pelas crianças. Ela está diretamente envolvida na manipulação e exploração dos objetos, em admirar e perguntar-se sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar aquilo que emerge de suas experiências no mundo. Fochi (2016) complementa e evidencia que para atender esse modo de aprender, as autoras indicam três princípios da didática do fazer que consideram importantes: a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências. Ele, ainda orienta que os princípios podem subsidiar uma possível organização do currículo a partir dos campos de experiência, sobre este assunto farei um aprofundamento na seção 4 desta pesquisa. Portanto, Fochi (2016), conceitua:

**a ludicidade** como maneira peculiar de as crianças descobrirem e construírem sentidos;

**a continuidade**, pois, como a realidade da criança ainda é bastante fragmentada, marcada pelo “aqui e agora”, a possibilidade de continuidade garante o crescimento e a qualidade das suas experiências;

**a significatividade**, dado que a produção de significado é vista como experiência do sujeito, e não como transmissão.

Os significados produzidos envolvem: a autoria, porque não são tomados prontos de algum lugar, sendo construídos a partir da experiência de cada sujeito no mundo;

**a eleição**, já que conhecer é esse estado contínuo de eleger algo, decidir, “e cada decisão é uma eleição entre diversas incertezas” (HOYUELOS, 2006, p. 177);

**a provisoriidade**, visto que os significados produzidos não se mostram rígidos, sendo fruto daquilo que se pode compreender naquele momento. (FOCHI, 2016, p. 3)

As crianças precisam ser protagonistas no currículo, a eleição dos conteúdos, temas, histórias, brincadeiras, etc, devem também passar pela escuta, eleição, escolha e desejo das crianças. É importante que os educadores escutem os que elas querem e identifiquem o que faz parte da sua cultura, do seu cotidiano, para que as atividades propostas façam sentido para elas. As autoras Campos e Coelho (2011, p. 203) dizem que:

as crianças aprendem muito com a interação entre pares, em ambientes estáveis e estimulantes; aspectos afetivos, cognitivos, físicos, sociais, culturais estão ligados; a brincadeira é a forma de expressão e criação por excelência, o vínculo com adultos é fundamental, mas não precisa ser com um só. Há orientações que a pedagogia deveria adotar, ao propor currículos, programas e formas de organização. Se espaços e rotinas não favorecem a brincadeira, não permitem que bebês interajam entre si e com os adultos, impedem o movimento e a expressão, não promovem a ampliação do conhecimento, então a qualidade da instituição é baixa. É urgente desenvolver traduções práticas sob esses critérios, abertos à contribuição de professores, famílias e às próprias crianças.

Esta subseção teve como objetivo apresentar informações de como um currículo da Educação Infantil deve ser concebido, formulado e, conseqüentemente, dar subsídios para refletir e comparar com o que a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil-BNCCEI propõe enquanto proposta de base comum do currículo. Elizabeth Macedo (2018, p. 31) salienta que:

Não é inexorável que políticas públicas, para serem públicas e lidarem, por exemplo, com a educação de todo o país, tenham que produzir respostas centralizadas; elas podem ser gestadas nos espaços-tempos em que as intervenções acontecem.

Quando a BNCCEI não possibilita que os currículos sejam autorais, construídas dentro das características e necessidades atuais das escolas, não leva em consideração o respeito à diversidade proposto nas DCNEI, uma vez que um currículo base, padrão, homogêneo, não é diverso.

Portanto, é urgente assumir uma postura crítica sobre o que a BNCCEI defende, uma vez que ela pretende de certa forma definir o outro – o professor, o aluno – na medida em que definem o saber do outro, o currículo do outro. (BORGES; LOPES; OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

Ball e Mainardes (2011) sinalizam que os professores deixados à própria sorte, sem formação e aporte teórico, sem possibilidade e espaço para uma reflexão mais aprofundada, não terão condições de fazer a tradução dessa política pública curricular.

Na próxima seção apresentarei quais são as proposições da BNCCEI para organização do currículo da Educação Infantil e iniciarei a análise dos dados da pesquisa.

#### **4 PROPOSIÇÕES DA BNCCEI PARA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM**

Toda criança no mundo  
Deve ser bem protegida  
Contra os rigores do tempo  
Contra os rigores da vida.  
Criança tem que ter nome  
Criança tem que ter lar  
Ter saúde e não ter fome  
Ter segurança e estudar.  
Não é questão de querer  
Nem questão de concordar  
Os direitos das crianças  
Todos têm de respeitar.  
(ROCHA, 2002)

Esta seção tem a intenção de analisar quais são as proposições da BNCCEI para organização do currículo da Educação Infantil a partir dos Campos de Experiências e Direitos de Aprendizagem, procurando responder uma pergunta recorrente entre professores/as e gestores/as da área da educação infantil: o que se entende por Campos de Experiências e Direitos de Aprendizagem na BNCCEI? Esta inquietação teve importância na minha pesquisa, e para analisar estes dados, farei neste texto, algumas considerações sobre o tema.

A educação das crianças de 0 a 6 anos de idade vem se constituindo desde a década de 1980, como direito de meninos, meninas e de suas famílias, e é dever do Estado ofertá-la. Com a Constituição Federal de 1988, a sociedade brasileira inaugurou uma nova compreensão sobre a infância e, desse modo, as crianças passaram à condição de sujeitos de direitos. A Educação Infantil como um direito decorreu de um intenso e longo processo de lutas, no qual os movimentos sociais tiveram grande destaque. Cabe evidenciar que esses embates marcantes foram travados por movimentos de mães trabalhadoras, por movimentos sociais da área de educação e por pesquisadores da infância e das crianças. Nesse sentido, houve um avanço na área da Educação Infantil, que passou a ser entendida como campo de conhecimento, de atuação profissional e de política pública educacional, bem como o reconhecimento do direito da criança a um atendimento de qualidade em instituições educacionais. (CAMPOS; BARBOSA, 2015)

A Constituição Federal de 1988 propôs a elaboração de outras políticas públicas e orientações para o trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 5 anos e onze meses de idade, como a LDBEN nº 9394/1996, que, em seu Art. 29, define:

a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos,<sup>10</sup> em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2013, p. 11-12)

Desde então, a oferta da Educação Infantil passou a ser um dever do Estado e um direito das crianças. A política de Educação Infantil, que começou a ser implantada com mais força em nosso país a partir da década de 1990, reivindica uma organização curricular que, concomitantemente, atenda às exigências legais impostas pela legislação educacional articulada com as necessidades locais.

As crianças devem ter acesso a um currículo que atenda as especificidades da sua faixa etária e respeite seus diferentes ritmos e modos de aprender. O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, publicadas em 1999, revisadas e ampliadas em 2009, de caráter mandatório, afirma que o currículo da Educação Infantil emerge a partir da “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 6). Salienta que as crianças possuem uma natureza singular, o que as caracteriza como seres que pensam e sentem o mundo de um jeito próprio e bem particular.

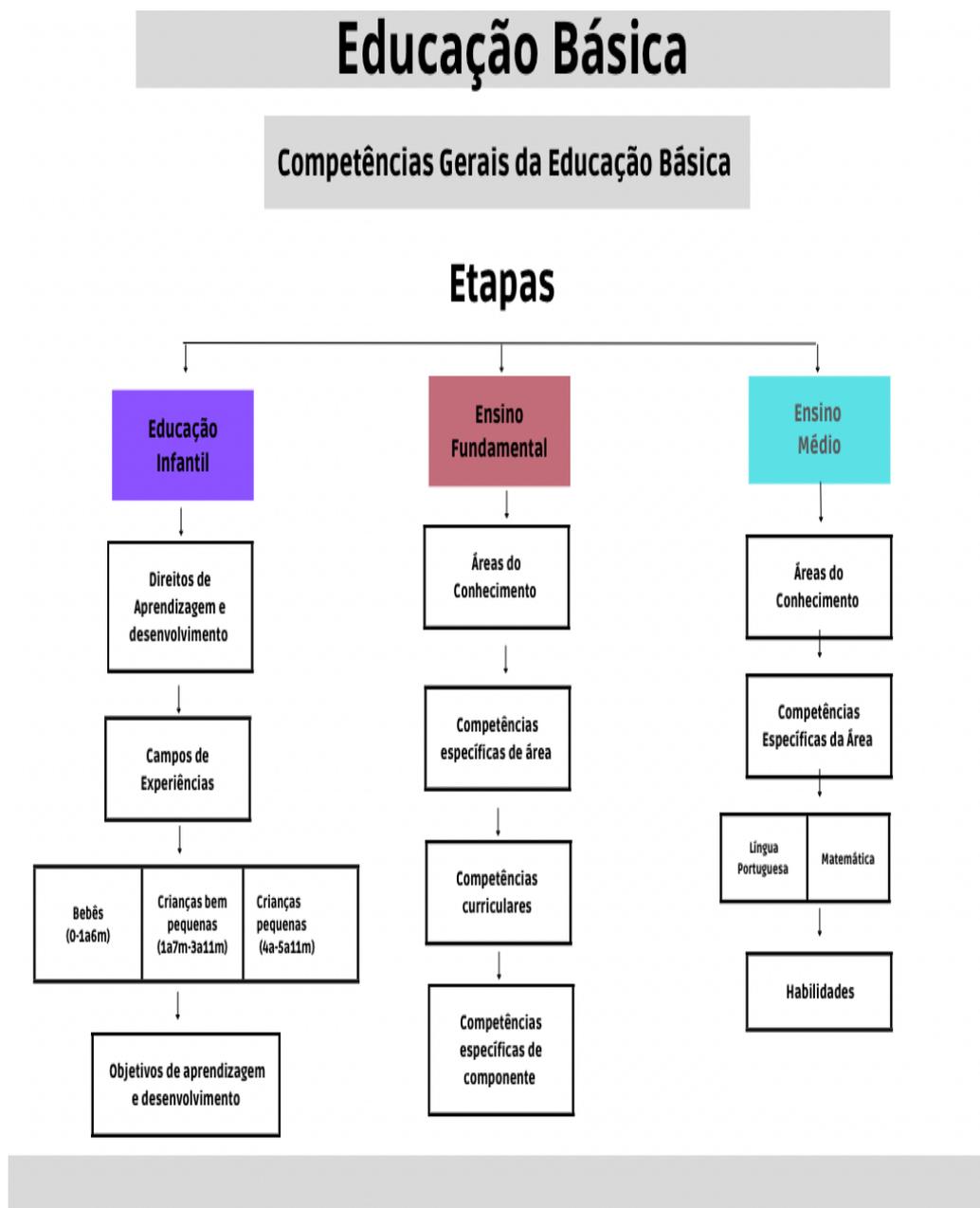
As DCNEI reafirmam a necessidade da instituição de EI desenvolver sua proposta pedagógica e curricular considerando as funções sociopolítica e pedagógica e os princípios educar e cuidar de maneira integrada.

---

<sup>10</sup> A partir da política do Ensino Fundamental de Nove Anos, Lei nº 11.274/2006, o grupo 6 passou a integrar a etapa do Ensino Fundamental, razão porque a partir de então a faixa referencial da Educação Infantil passou a ser de 0 a 5 anos de idade. Para saber mais acessar o documento: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Link: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42348-pl.html> <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>

A BNCC Educação Infantil, homologada em 20 de dezembro de 2017, compreendida como uma política pública e foco da minha pesquisa, indica que foi inspirada nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e apresenta uma concepção de currículo arquitetada através dos Campos de Experiência e Direitos de Aprendizagem, como mostra a organização estrutural ilustrada a seguir:

Figura 16 - Estrutura da BNCC



Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2017)

Figura 17 - Estrutura da BNCCEI



Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2017)

A BNCCEI indica que, ao longo da Educação Básica (na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio), os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que:

pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 25).

No documento, o conceito de competência marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDBEN, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Médio (Artigos 32 e 35) (BRASIL, 2017, p. 13).

As dez competências contidas na BNCC são: 1. Conhecimento, 2. Pensamento científico, crítico e criativo, 3. Repertório cultural, 4. Comunicação, 5. Cultura digital, 6. Trabalho e projeto de vida, 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado, 9. Empatia e cooperação, 10. Responsabilidade e cidadania. (BRASIL, 2017). Todas as competências indicam o que deve ser aprendido pelos estudantes, os objetivos são identificados por verbos infinitivos que iniciam as descrições, do mesmo modo que especificam com que finalidade determinada competência deverá ser desenvolvida.

A noção de competência, que permeia todo o documento, traz a ideia da educação tradicional, estimula a visão de currículo como um manual prescritivo para aplicação de técnicas para avaliar conjuntos de competências, fica a questão a ser refletida criticamente de qual padrão é esse que se quer validar como diretriz para a educação, para os processos de ensino no Brasil (NOGUEIRA; DIAS, 2018).

Na BNCCEI, apesar do currículo não se estruturar diretamente a partir das 10 (dez) Competências Gerais da Base e sim por Campos de Experiências e Direitos de Aprendizagem de Desenvolvimento, elas não deixaram de certa maneira de inspirar todas as etapas, conforme podemos perceber no trecho a seguir:

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (BRASIL, 2017, p. 8-9)

A proposição de um currículo a partir de competências vai na contramão do indicado nas Diretrizes Nacionais para Educação Infantil que apresenta significativas proposições para o trabalho pedagógico, ao definir que a primeira etapa da Educação Básica não deve ser escolarizante ou preparatória para o Ensino Fundamental, mas sim evidenciar a criança como centro do planejamento, que o projeto político-pedagógico precisa pautar-se em oportunizar diferentes experiências para as crianças e que estas precisam estar permeadas pelas múltiplas linguagens. Márcia Ângela Aguiar (2018, p. 17) explica que:

é preciso pensar a educação em sua totalidade. Temos a convicção de que currículo, a partir de diretrizes nacionais, é definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano. As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto. Os estudantes e os profissionais da educação devem ter assegurado seu protagonismo. É preciso refundar saberes, ampliando, verdadeiramente, o conhecimento da realidade, como delineado nos dispositivos legais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica.

A escolha dentro desse parâmetro de competência tem relação com a organização do currículo que sempre está ligada com princípios de poder e controle. A proposição da BNCCEI também está subsidiada pelos seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: 1.Conviver; 2.Brincar; 3.Participar; 4. Explorar; 5.Expressar; 6.Conhecer-se. (BRASIL, 2017, p. 38)<sup>11</sup>

Paula (2020) explica que as escolhas teórico-epistemológicas para estruturar uma reforma educacional nunca são neutras, elas dizem sobre o “modo como a realidade é compreendida, do ponto de vista adotado para determinados problemas e das intencionalidades expressas e latentes para a educação”. (PAULA, 2020, p. 20). Ao optar por direitos de aprendizagem e competências para basilar o currículo da Educação básica significa um discurso político onde os direitos que são sociais devam se tornar, de certa maneira, educacionais e que serão resolvidos através de uma base comum curricular.

---

<sup>11</sup> Para saber mais sobre os Direitos de Aprendizagem acessar o documento da BNCCEI site: <http://basenacionalcomum.me0c.gov.br/abase/#infantil>

Quando questionei durante o Ciclo Dialógico sobre quais eram as proposições da BNCCEI, a vice - gestora respondeu:

Oferecer, normatizar, dar a base pra a construção do currículo das creches e pré-escolas, baseados em direitos e desenvolvimento de aprendizagens definidos. (Maria Patrícia Figueiredo, Vice-gestora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

A gestora demonstrou que sabe que a proposta da base é normatizar direitos de aprendizagem e desenvolvimento, fazendo uma crítica de um currículo comum. Compreendo e acho válida a proposição da BNCCEI ao colocar o conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se como direitos a serem trabalhados em todas as escolas de EI, mas não deve ser feito através da homogeneização das práticas educativas que esse dever assume, além de não perdermos de vista a necessária luta coletiva para garantia dos direitos sociais e de uma educação de qualidade.

Autores do campo do currículo destacam pontos cruciais que precisam ser considerados antes de se desenvolver currículos nacionais baseados em Competências. Um currículo organizado a partir de competências e direitos fixos pode cair no risco da homogeneização do ensino. A autora Márcia Gobbi (2016) alerta sobre este risco:

Há algo a ressaltar: se as experiências das crianças são importantes para a chamada seleção dos conhecimentos que devem ser mobilizados, dando vazão àquilo que se compreende como próprio à escola de modo geral, qual seja, promover práticas educativas e de conteúdo historicamente acumulado, parece-me que há um esquecimento na discussão sobre a BNCC. Quando apresentamos algo pronto, ou semi pronto, deixa-se de lado a proposição acima. As experiências das crianças e de todas as idades não podem ficar restritas a escassos momentos no cotidiano de creches e pré-escolas [...] Pode-se inferir que resvala em certo disparate, um contrassenso. (GOBBI, 2016, p. 130)

Ela continua chamando atenção destacando que a expressão “direitos” é utilizada em todo o corpo do texto e que em um primeiro momento, pode “apaziguar nossos ânimos, afinal, aponta para uma justa preocupação e tão necessária – quem ousaria negar sua importância nas históricas conquistas de alguns direitos?” (GOBBI, 2016), contudo, a referida autora complementa esclarecendo que:

ao analisar o documento, percebe-se a raridade de se apresentar a justa discussão, seguida de propostas, que de fato problematizem e materializem tais direitos propagados (GOBBI, 2016, p. 121).

Vale fazer uma análise mais apurada sobre esta proposta dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Sobre ela, Souza (2018) explica que ocorreram mudanças na escrita das versões da Base, em 2017, é apresentada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular com expressivas alterações justificadas de modo geral pela:

[...] ênfase nessas experiências que tem por objetivo preparar as crianças para a transição para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 10, grifo nosso). Percebeu-se uma mudança nos fundamentos pedagógicos da Base, partindo de direitos de aprendizagem para competências. (SOUZA, 2018, p. 88)

É interessante trazer para dentro da escola o debate sobre os direitos na Educação Infantil, porém, o mais importante é garantir que eles sejam efetivados, sobretudo, quando são os direitos sociais que constam nos Documentos legais para Educação Infantil, como o direito à vida digna, à saúde, à moradia, à boa alimentação, conforme a Constituição Federal, que dispõe no Artigo 6º, que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (redação dada pela Emenda Constitucional n. 64, de 2010). (BRASIL, 2010, p. 6). Para tal, não basta pensar que uma Base Comum Curricular vai oportunizar a equidade para as crianças de todo Brasil, implica principalmente em combater as assimetrias regionais e sociais tão latentes no nosso país.

Sobre um currículo por competências, com uma base comum, Macedo (2018) reflete que:

não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. (MACEDO, 2018, p. 25)

A inserção da Educação Infantil na proposição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, por um lado se mostra relevante, pois inclui a Educação Infantil na reforma curricular nacional, não a deixando à margem da atual

política pública, dando visibilidade à etapa educacional, por outro, em função do momento político econômico que o país vivencia, de todo o viés neoliberal, neoconservador da educação, ela acabou incorporando as características desse modelo, que repercutiu diretamente na concepção de currículo que ela propõe. Por conta do:

momento político-econômico que o país vivencia, pode acarretar em interpretações errôneas por parte dos docentes que, de modo equivocado, podem concebê-la com um rol de competências que as crianças devem adquirir no âmbito da permanência na Educação Infantil. (SANTOS apud CAMPOS; BARBOSA, 2018, p. 30)

No documento da BNCCEI é explicitado que ela pretende subverter a lógica disciplinar da produção de conhecimento com a proposição dos Campos de Experiência. É importante entender qual é a proposição de um currículo a partir de Campos de Experiências, uma vez que o documento da BNCCEI não dá o aprofundamento teórico-metodológico necessário para que os profissionais de educação entendam o que ele propõe.

A ideia do arranjo do currículo a partir dos Campos de Experiência não fica esclarecida no documento, o texto da BNCCEI só destina apenas um parágrafo para explicar o que eles são.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências 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. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. (BRASIL, 2017, p. 42)

São os seguintes Campos de experiência: <sup>12</sup>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 (BRASIL, 2017, p. 40-43).

---

<sup>12</sup> Para saber a descrição dos Campos de Experiência da BNCCEI, acessar o site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>

Sobre a proposta de um currículo a partir dos Campos de Experiências Paulo Fochi (2015) indica que é:

colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de educação infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência. (FOCHI, 2015, p. 221-228)

A ideia de articular o currículo a partir de âmbitos ou campos de experiência, através do conceito de experiência, nasceu através da inspiração italiana. A proposta italiana de currículo subsidiado pela perspectiva da experiência ficou famosa após ser publicada na revista americana *Newsweek*, na década de 90. Na reportagem foram apresentadas as dez melhores escolas do mundo de Educação Infantil, a escola da cidade italiana de Reggio Emilia, foi a escolhida para exemplificar as melhores práticas pedagógicas a partir de um currículo que oportunizava as experiências e o protagonismo da criança (PEREIRA, 2020).

Os holofotes educacionais se voltaram para Itália e para o líder da abordagem, o teórico Loris Malaguzzi e seus precursores. Para estes teóricos italianos, organizar o trabalho pedagógico a partir dos campos de experiência atendia a um importante demanda da Educação Infantil, que é a de dar sentido à variedade de experiências que as crianças vivenciam na escola (ZUCCOLI, 2015).

Portanto, a inspiração da Pedagogia Italiana e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) colaboraram para que os Assessores da Base Nacional Comum Curricular e pesquisadores da área da Educação Infantil - Paulo Fochi, Zilma Ramos de Oliveira, Sílvia Cruz e Maria Carmem Barbosa - propusessem um arranjo curricular diferente e não verticalizado. Paulo Fochi (2016), explica que, para organizar o currículo à luz dos Campos de Experiência, é necessário uma compreensão sobre os princípios teóricos que sustentam essa didática, entendendo os campos de experiência como uma “didática do fazer”, que seria a produção de conhecimento pelas crianças e que está diretamente envolvida na manipulação e exploração dos objetos, em admirar e perguntar-se sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar aquilo que emerge de suas experiências no mundo (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998). Para atender a esse modo de aprender, o autor indica três princípios da didática do fazer que considera

importantes, que já foram apresentados com detalhamento na seção anterior deste trabalho.

No documento da BNCCEI não tem esse esclarecimento, portanto, é válido citar que as crianças aprendem de maneira integrada, elas são pequenas, ainda não realizam abstrações e aprendem através das ações físicas e concretas com o meio ambiente. Nesta fase de desenvolvimento elas têm dificuldade com conceitos abstratos e hipotéticos, o aprendizado é construído pela criança durante sua relação direta com os objetos e as pessoas (PIAGET, 1986). Essa necessidade de explorar “as coisas” do mundo precisa ser articulada e oferecida para as crianças através das experiências.

Nesse sentido, cabe questionar quais são as experiências que produzem efetivamente aprendizagens? Como os professores vão identificar e oportunizar que as crianças vivenciam experiências significativas? E por fim, o texto da BNCCEI dá possibilidade para a compreensão do que são experiências?

Para Larrosa Bondía (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” Experiência para ele é um processo interno carregado de subjetividades. Ele complementa explicando que:

o sujeito da experiência seria como um território de passagem, algo como uma superfície sensível. Que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Esse autor considera que existe um elemento necessário a toda experiência: a sua continuidade. Nenhuma experiência começa em si mesma, assim como nenhuma experiência se esgota em si mesma. As experiências se interconectam no tempo e no espaço fazendo com que exista uma continuidade entre elas (SANTOS, 2018 apud BENJAMIN, 2012). Para ele, a experiência contextualiza uma natureza, um modo de vida, um conjunto de significados sobre o fazer e saber dos grupos sociais, de comunidades. Considera que existe um elemento necessário a toda experiência: a sua continuidade.

A experiência precisa ser significativa, carece fazer sentido, e ter uma continuidade, a criança aprende através das suas ações no mundo, das trocas, para

isso precisa experimentar uma certa vivência várias vezes até que compreenda seus fundamentos. Por isso ao gostar de uma experiência ela pede para repetir (ex: contar a mesma história várias vezes, brincar com o mesmo brinquedo várias vezes, fazer a mesma pergunta várias vezes, etc). Ao fazer uma repetição ela está explorando o mundo, o questionando, experimentando, compreendendo seu funcionamento, e assim nesse processo interativo, produz um novo aprendizado. Dewey assinala que uma experiência<sup>13</sup> poderia ser considerada educativa, significativa, se ela aumentasse a qualidade das interações que as crianças tiverem no ambiente:

A crença de que toda autêntica educação se efetua mediante a experiência não significa que todas as experiências são verdadeiras ou igualmente educativas. A experiência e a educação não podem ser diretamente equiparadas uma a outra. (DEWEY, 1959, p. 22)

O currículo para favorecer experiências significativas não deve propor práticas uniformes, homogêneas, prescritivas, tradicionais e escolarizantes. As atividades tradicionais como festejos descontextualizados de datas comemorativas, fantasias e lembranças elaboradas pelos adultos sem a participação das crianças são exemplos que traduzem as práticas escolarizantes, heterodirigidas, que não colocam a criança no centro do currículo. Tais propostas não oportunizam aprendizagens para os meninos e meninas na etapa da Educação Infantil. Face a essa visão de prática escolarizante, centrada no docente, Zilma Ramos de Oliveira, expõe que:

o desafio que se coloca para a elaboração curricular e para sua efetivação cotidiana é transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto. (OLIVEIRA, 2010, p. 6)

Conforme citado ao longo deste texto, através dos variados teóricos de Educação Infantil apresentados aqui, percebe-se que a proposta de um currículo para EI e dos Campos de Experiências é sustentada em concepções teóricas e tem princípios basilares alicerçados por teorias e autores como: Barbosa (2015), Fochi (2015), Bondioli e Montovani (1998), Campos, Finco, Ritcher (2015), Oliveira (2015),

---

<sup>13</sup> Consultar: DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

Larrosa (2002), Dewey (1959, 1979), Benjamin (2011), Barbosa, Faria, Finco (2015), Faria (2007), Fortunati (2009), Hoyuelos (2005), Rinaldi (1999), entre outros, mas essas teorias não ficam explícitas no documento.

Quando perguntei para os professores e gestores no Ciclo Dialógico sobre quais as proposições da BNCC para a Educação Infantil? O que a BNCCEI pretende alcançar, encontrei as seguintes respostas:

Oferecer, normatizar, dar a base pra a construção do currículo das creches e pré-escolas, baseados em direitos e desenvolvimento de aprendizagens definidos (Maria Patrícia Figueiredo, Vice-gestora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021, conforme já apresentado).

A BNCCEI ratifica a necessidade de um trabalho pedagógico que contemple uma interlocução entre diferentes campos de experiências. Entretanto, rompe com o tripé que sustenta a educação infantil – brincar, cuidar e educar (Marcus Vinicius Souza, coordenador, Ciclo Dialógico, novembro de 2021).

Pretende garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, através da prática do conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Isabel Guaraná, professor, Ciclo Dialógico, novembro de 2021).

O coordenador pedagógico Marcus Vinicius ao dizer que a BNCCEI rompe com o tripé brincar, cuidar, educar, indica que ao exigir um currículo com base comum para crianças pequenas, retira a possibilidade de a instituição construir todo o seu currículo a partir da sua realidade sociocultural. Se a BNCCEI propõe que o básico represente 60% do que será proposto no currículo, com certeza não possibilitará que a escola tenha tempo hábil ao longo do ano letivo para trabalhar com o currículo vivido, o que nasce no chão da escola, o que representa as reais necessidades do público infantil que lá estuda. O currículo comum prescrito tira a autonomia da escola de gerir seus processos pedagógicos, sabemos que esse modelo de política curricular atende aos interesses neoliberais, aos grupos empresariais da educação, as grandes editoras, que ganharão com vendas de livros com conteúdo padrão. Goodson (2007, p. 247) afirma que:

O currículo prescrito e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer iniciativa

de inovações ou reformas. As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras.

A proposta de um currículo por Campos de Experiências é uma proposição interessante, sustentada em teorias, fruto de pesquisas, uma produção intelectual dos assessores da Base, junto com a sociedade civil, que contribuiu para uma organização curricular por Campos, mas os professores e gestores que nunca trabalharam com esta proposta e não tiveram uma formação sobre a temática e nem as condições adequadas (estrutura pedagógica, física, material), ficarão sem saber como elaborar suas práticas pedagógicas e atualizar o currículo à luz da BNCCEI. Os assessores da BNCCEI publicaram um artigo denominado “O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?”<sup>14</sup> levantando algumas questões sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil e os desafios da implementação da BNCCEI, citando que:

muitos aspectos são fundamentais para a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular: a equipe de profissionais (professores, coordenadores, diretores); o número de crianças pelas quais cada professor é responsável; a relação com as famílias e com a comunidade; a estrutura física, os brinquedos, os materiais pedagógicos, livros infantis, etc. Em especial, destacamos a urgência em melhorar a formação inicial de professores, para atuar nessa primeira etapa da Educação Básica, uma vez que muitos cursos de Pedagogia ainda não dão a devida atenção a ela e também a necessidade de se promover oportunidades de formação continuada que possibilitem que os docentes ampliem seus conhecimentos e reflitam sobre a sua prática pedagógica. (BARBOSA; CRUZ; FOCHI; OLIVEIRA, 2016, p. 27)

No Ciclo Dialógico, no encontro virtual com os sujeitos do CMEI João Lino, outra pergunta foi realizada sobre o conteúdo deste texto: “O que você compreende sobre os Campos de Experiências propostos na BNCCEI? Como você concebe a utilização do conceito de Campos de Aprendizagem proposto pela BNCCEI na prática pedagógica com as crianças da Educação Infantil?”, percebi que muitas dúvidas apareceram, conforme os relatos a seguir:

os campos de experiências, eles como um todo, trazem este olhar do educador para as vivências e experiências. O Campo de Experiência

---

<sup>14</sup> O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil Disponível em: < <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>>.

o Eu, o Outro e Nós, acho que é assim o nome, esqueci exatamente os termos, pois como te falei, eu não fico consultando os Campos da BNCCEI, eu não trabalho diariamente com este material. Eu uso como uma forma de justificar o que me foi solicitado. Dentro do Campo você sente a valorização da criança no cotidiano. São estruturas curriculares da BNCC. Penso que a utilização do conceito de Campos de Experiências é mais uma nomenclatura, em um documento que precisa enfatizar as habilidades e competências presentes em um currículo escolar. (Isabel Guaraná, professora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

Minha resposta está dentro da sua pergunta? Se não tiver, você me diz (pausa). Que a criança se sinta parte da troca de experiência, na valorização da vivência. Eu vejo que os Campos de Experiências propõem este trabalho de valorizar as trocas. (Evanice Cardoso, professora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

Faltou uma formação do Governo Federal, tem muitas coisas sobre a BNCC que as minhas respostas seriam muito vagas sobre ela. Por falta desta formação continuamos trabalhando dentro na nossa referência e estrutura. E nós nos mantivemos nesta estrutura (pausa) quando se implementa uma norma você tem que ter uma inferência de como ela está ocorrendo e isso não existe. É como se ainda tivéssemos tempo de pensar, vamos ver o que é a BNCC, vamos ver se precisa mudar alguma coisa. Estou falando aqui como CMEI João Lino. O que tive acesso sobre a BNCC foi em outra escola que trabalho, onde tive uma breve formação, onde a dupla gestora após participar de uma formação, por iniciativa delas, apresentaram um livro sobre o tema. (Evanice Cardoso, professora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

A professora Isabel Guaraná ao falar que o conceito de Campos de Experiência é mais uma nomenclatura demonstra que ela desconhece os princípios que sustentam um currículo a partir da proposição dos Campos de Experiências. No Ciclo Dialógico foi evidenciado pela equipe que a escola não participou de nenhuma formação específica sobre a BNCCEI, este fato colabora para o relato da docente, bem como sua afirmação que entende que é uma base que propõe currículo a partir de habilidades e competências. A professora Evanice, também cita, na narrativa acima, que não teve nenhuma formação nacional e local para todas as escolas da rede.

O relato da Professora Evanice demonstrou certa dúvida se a resposta dela estava ou não de acordo com a pergunta, frisou que não teve uma formação sistematizada sobre a Base, explica que o uso da BNCCEI se dá somente quando é exigido por parte da escola e que a referência que tem sobre os Campos de Experiência é a partir do Referencial Curricular da Rede Municipal de Salvador-

RCMEIS, o currículo da Rede, que é utilizado no cotidiano do CMEI João Lino. Sobre o RCMEIS, a secretaria de Educação propôs sua construção no que foi denominado Projeto do Sistema Estruturado de Ensino da Rede Municipal, que no decorrer do seu processo de construção e implementação passou a ser chamado de Programa Nossa Rede. O intuito foi definir a identidade da Rede Municipal de Ensino, condizente com o projeto político e pedagógico local ao qual se somava a identidade cultural da comunidade educativa e de garantir a qualidade da educação, assegurando o acompanhamento e apoio efetivo ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

Para a Educação Infantil, esse processo foi iniciado em 2014 com a parceria da Avante, empresa de consultoria – Educação e Mobilização Social através de Grupos de Trabalho (GT) envolvendo representação de professores, coordenadores pedagógicos, gestores, equipes das Gerências Regionais e da Secretaria da Educação, que na época não foi um consenso entre docentes e gestores da rede municipal. Os produtos gerados dessa parceria público e privado foram os materiais pedagógicos: material para profissionais da educação, material para crianças e guia das famílias e o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador – RCMEIS que foi publicado e disponibilizado para toda a Rede em 2015. O programa Nossa Rede, mesmo que apresente uma proposta de organização curricular através dos Campos de Experiências, foi concluído em 2015 e o documento da Base foi aprovado pelo CNE em dezembro de 2017.

O RCMEIS foi estruturado considerando os dois segmentos previstos para Educação Infantil, a creche e pré-escola, tendo como referências as especificidades das faixas etárias, organizado através dos Campos de Experiência, que segundo o documento:

Estes Campos constituem uma organização curricular que defende que a construção de conhecimentos se dá de forma integrada e articulada; de forma que os conhecimentos, disponibilizados em vivências interativas e lúdicas, promovem a apropriação de múltiplas aprendizagens. Ou seja, a organização curricular por Campos de Experiência concretiza a ideia de que a criança apreende o mundo na sua integralidade, não de forma compartimentalizada, portanto, as vivências que ocorrem na escola devem respeitar e potencializar esta forma. (SALVADOR, 2015, p. 61)

O documento tem como objetivo ser:

um guia para a construção de propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil e para as rotinas de cada professora/or. [...] Ademais, é importante ressaltar que, com todas essas características, esse documento, como outros desta natureza, já nasce com a característica de ser provisório. (SALVADOR, 2015, p. 6)

O RCMEIS, na apresentação do documento, informa que seu interesse é servir de guia para inspirar as práticas pedagógicas, os currículos da EI, bem como não é seu propósito ser fixo, ser uma base, “porque, uma referência curricular não é um texto sagrado, imutável, ao contrário, ele deve revelar o seu tempo e responder as suas circunstâncias e contingências” (SALVADOR, 2015, p. 6).

Os educadores durante o Ciclo Dialógico informaram que o currículo do CMEI é organizado a partir das DCNEI (BRASIL, 2009), RCMEIS (SALVADOR, 2015) e do projeto construído pela Escola “Eu, menino do Pelô”, projeto pedagógico anual desenvolvido de acordo com a realidade sociocultural que a escola faz parte e que nasce do PPP da escola, com um eixo temático específico que é trabalhado durante o ano letivo com as crianças, conforme citam os educadores:

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil representam a maior fundamentação para o currículo da Escola Municipal João Lino. Estamos situados no Pelourinho e a história local, a riqueza cultural, as questões raciais e a condição de vulnerabilidade social do público atendido norteiam as ações pedagógicas. (Rita de Cássia Natividade dos Santos, Ciclo Dialógico, novembro, 2021)

O currículo da escola está pautado pelos RCMEI de Salvador e pelas DCNEI. A partir daí, a escola construiu o projeto pedagógico anual, intitulado: Eu, menino do Pelô. (Marcos Vinicius Castro Souza, Ciclo Dialógico, novembro, 2021)

Nosso currículo é organizado em temáticas sob o projeto: “Eu, menino do Pelô”, através das práticas efetivas, daquilo que a escola define como elemento fundamental pra formação dos sujeitos. Organizado a partir dos campos de experiências. (Isabel Guaraná, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

Foi possível perceber tanto na análise documental que fiz do PPP da Escola João Lino como nas falas dos sujeitos que a instituição trabalha com a pedagogia de projetos valorizando a identidade étnico-racial e sociocultural das crianças. Para Fernando Hernández (1998) os projetos de trabalho fazem parte de uma concepção

de educativa que favorece a pesquisa e a construção do conhecimento de forma compartilhada, também possibilitam ampliar o repertório das crianças num contexto de experiências de aprendizagem significativas. No projeto de aprendizagem da escola é valorizada:

a transformação da maneira de se postar frente ao conhecimento, é uma questão de atitude frente ao não saber; é assumir-se que estamos num eterno processo de aprendizagem e que podemos transformar o outro assim como a nós mesmos. (PPP JOÃO LINO, p. 57)

Outro documento que se propõe a orientar a organização curricular da Educação Infantil no Estado da Bahia é o Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – DCRB<sup>15</sup>, sua intenção é “o desenvolvimento de competências voltadas à contextualização, ao aprofundamento e à construção das pluralidades e singularidades dos seus territórios’ (BAHIA, 2020, p. 13).

O DCRB tem como base as orientações normativas da BNCC e apresenta uma articulação direta com o Ensino Fundamental. Foi possível constatar que tanto no Projeto Político Pedagógico da escola como no relato dos gestores e professores durante o Ciclo Dialógico que o DCRB não é utilizado na Escola João Lino, bem como ele não é referência para o currículo da Rede, ou seja, não foi percebido nenhum tipo de diálogo entre o PPP, RCMEIS e DCRB. Como o documento estadual não é o foco central desta pesquisa, que aborda o currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, não me deterei em uma análise mais aprofundada do seu conteúdo.

Sobre as proposições da BNCCEI, a partir da análise dos relatos dos educadores do CMEI João Lino, pude perceber que não está evidente para os sujeitos da pesquisa o que a Base propõe, eles informam que o que não sabem foi devido ao fato de não terem tido uma política de formação efetiva sobre a BNCCEI. No primeiro encontro do Ciclo Dialógico, as professoras Evanice Isabel perguntam se eu poderia fazer uma formação sobre o tema no CMEI, que elas gostariam de conhecer mais sobre os Campos de Experiências, os Direitos de Aprendizagem e tirar dúvidas. Foi importante

---

<sup>15</sup> Para saber mais consultar o Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – DCRB Link: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/documentocurricularbahiaversaofinal.pdf>

aparecer essa narrativa na pesquisa de campo, para mim foi um sinal de confiança, de partilha, de acolher as diferentes concepções e pontos de vista, de oportunizar que novos conhecimentos sejam criados através da parceria entre o campo empírico e a universidade.

A relação de confiança, estava ali estabelecida, a cada resposta produzida pelos participantes da pesquisa durante os ciclos, o cuidado em saber se estavam colaborando, a confiança na permissão que seus nomes verídicos aparecessem na pesquisa, até no pedido de retorno para que pudessem conhecer e estudar mais sobre o tema, geraram em mim uma emoção, pois toda pesquisa envolve estudo, conhecimento, ensino e aprendizagem.

Durante a fase da pesquisa de campo, lembrei muito das reflexões de Madalena Freire (1996), da sua obra “Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos”, um texto clássico para mim, uma referência que me tocou profundamente quando li pela primeira vez, através do contato com a produção da autora, consegui iniciar minha jornada interminável de estudo sobre a “aprendizagem do olhar”, sobre o “ver e ouvir” que demanda implicação e “entrega ao outro”. Madalena cita que, ao observar e ouvir o outro, também necessitamos nos conectar com nosso conhecimento e ritmo interno. Para ela, a ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a sua realidade e este movimento remete sensibilidade, coragem, acolhimento, confiança, abertura e respeito ao que vem do outro. Conseguir olhar, ver o outro e compreender o que ele diz, vai muito além do domínio das técnicas de pesquisa e dos conteúdos teóricos. Sobre essa troca no ato da pesquisa é um também olhar para si.

Sobre o pedido de retomada, do retorno ao CMEI para que a equipe pedagógica pudesse estudar mais sobre o tema, ficou evidente a falta de políticas públicas para formação sobre a BNCCEI nas escolas da Rede de Educação Infantil, as poucas que tiveram foi mediante parceria entre o público e o privado. Os professores e gestores da escola apontaram que o currículo da escola é organizado através do Projeto “Eu, menino do Pelô”, sustentado pelas DCNEI e Referenciais Curriculares da Rede de Salvador-Bahia- RCMEIS e eles dão conta de atender ao Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição e que estes documentos se aproximam da realidade social e cultural da sua comunidade. Os sujeitos pesquisados sinalizaram que a concepção da BNCC através do caráter prescritivo de conteúdos básicos, normativos, tradicionais,

resgatando conceitos de competências, colaborou para que a escola organizasse o currículo a partir dos documentos citados acima.

Na próxima seção continuarei a análise dos dados informando como ocorreram as ações, interpretações e traduções da BNCCEI na Rede Municipal de Ensino de Salvador, em especial, na Escola delimitada para a pesquisa.

## 5 A BNCCEI: TRADUÇÕES E (RE) AÇÕES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR-BAHIA

É fundamental diminuir a distância  
entre o que se diz e o que se faz,  
de tal forma que, num dado momento,  
a tua fala seja a tua prática (FREIRE, 2003, p. 61)

A abordagem do ciclo de política permite uma visão não linear e não fragmentada da política em estudo, pois a própria ideia de contextos oferece uma possibilidade de leitura multidisciplinar e global, uma vez que as etapas do ciclo não ocorrem isoladamente, ao contrário, elas se entrelaçam, num movimento de interação, e se completam. A BNCCEI passou por três etapas, o contexto de influência, o contexto da produção de texto, que foram apresentadas ao longo do trabalho, bem como o da prática, etapa atual da política, que será abordada mais detalhadamente nesta seção.

Importante fazer uma breve memória do processo da elaboração da BNCCEI. A autora Costa (2018), em sua tese sobre a BNCC da Educação Infantil, informou que ela foi elaborada:

pela equipe da UNDIME, CONSED e setores da sociedade civil, sob gerência do comitê gestor chefiado por Helena Castro. Essa já se configurava como uma terceira versão da base, com isso conseguimos observar um evidente afastamento dos especialistas na composição das equipes de trabalho, tendo em vista que há um movimento de articulação e outros atores assumem a direção de forma mais direta dentro de uma rede de parceiros. É o que Ball (2012) e Macedo (2014) caracterizam como “comunidades políticas”, que são descentralizadas, articuladas em torno de problemas sociais comuns, com vistas a soluções, são articulações fluidas entre os novos formatos de governança que englobam as novas relações público-privadas. (COSTA, 2018, p. 127)

A referida autora chama atenção que na disputa dos poderes, no jogo de interesses, foi observado que diversas vozes foram silenciadas e entidades que criticavam a base foram invisibilizadas, desconsiderando a participação legítima dos professores na construção da base. Em 2017, no momento ápice de todo processo de elaboração da base para homologação, o Estado privilegiou a participação de “novos” formuladores de instituições privadas.

Foi nesse contexto que a base foi homologada, atendendo aos interesses neoliberais, que foram se intensificando com a mudança de governo e entrada de novos agentes políticos nos órgãos centrais da educação. Sobre a homologação da BNCC, Silva (2018) apontou que ela:

abre mais uma janela da escola para o mercado das empresas que produzem as plataformas e materiais digitais, terceirizadas para realizar avaliação, empresas especializadas em cursos para a atualização dos professores sobre a BNCC e editoras de livros didáticos que desde junho de 2017, antes da base ser aprovada, já concorriam a edital para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2019 que já tivesse em sua estrutura as instruções da base. (SILVA, 2018, p. 130)

Importante evidenciar as características do contexto da prática, onde a BNCCEI está agora situada, pois o que está em curso é a concepção de educação, de currículo que ela propõe e que “estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido” (MACEDO, 2014, p. 1549).

Em relação ao processo de análise dos dados da pesquisa, fiz uma divisão em dois âmbitos para facilitar a compreensão das respostas sobre os objetivos da investigação: o primeiro, que foi relativo à Secretaria Municipal de Ensino – SMED, e o segundo, diz respeito à Escola Municipal de Educação Infantil João Lino, que poderão ser vistos a seguir.

## 5.1 AÇÕES EM TORNO DA BNCCEI NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR: O QUE DISSE A SECRETARIA MUNICIPAL DE SALVADOR?

A Secretaria Municipal de Educação de Salvador tem por responsabilidade propor e coordenar a implantação, execução e avaliação de políticas públicas de Educação que respondam às demandas e necessidades da sociedade local, visando à melhoria da qualidade de ensino. Em consonância com esses atributos de dimensões político-filosóficas, são delineados os pressupostos das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Em função da SMED ter a responsabilidade de elaborar e implementar o currículo da rede, foi necessário identificar as concepções e proposições formuladas nas atuais diretrizes e suas interfaces com a BNCCEI para

organização do currículo da Educação Infantil no Município de Salvador-BA, para tal, os agentes da Secretaria Municipal da Educação foram convidados para participarem da pesquisa.

No caso desta pesquisa, inicialmente, elegi os sujeitos da SMED para escutá-los, mas, conforme sinalizei na seção da Metodologia, eles não responderam os instrumentos de pesquisa e não puderam ser incluídos no grupo de sujeitos participantes efetivos da pesquisa. O que recebi da SMED, por meio de um *e-mail* respondido pela Gerência de Currículo – Diretoria Pedagógica, no dia 17/01/22, foram dados insuficientes para analisar com profundidade as (re)ações realizadas pela SMED sobre a BNCCEI. Vale ressaltar que fiz diversas tentativas de contato através de telefonemas e e-mails, encaminhados para Gerência de Currículo da SMED, solicitando a devolução do questionário desta investigação, mas infelizmente, o prazo da pesquisa foi encerrado sem receber a devolutiva. Os únicos arquivos entregues diziam respeito aos resultados de reuniões e de um seminário que ocorreu na cidade de Salvador-Ba sobre a homologação da BNCCEI e sua relação com o RCMEIS.

O material entregue que fez referência sobre a discussão da BNCCEI foi denominado “Documento A Base Nacional Curricular Comum e a Política Nossa Rede: Concepções articuladas”, lançado em 27 de março de 2018, durante o Seminário Municipal – O Currículo Nossa Rede e a BNCC: reflexões e convergências<sup>16</sup>, que foi oferecido para os Gestores escolares municipais. Este encontro não foi ofertado para os professores da REME, apenas para gestor e vice-gestor e/ou coordenador, o que pode ter gerado nos docentes dificuldades na compreensão das convergências e possíveis divergências entre os documentos, uma vez que eles não foram convidados para participar da reunião.

No material encaminhado pelo órgão central foi possível perceber que não ocorreram formações sistematizadas oferecidas pela SMED para que os professores pudessem ter uma compreensão mais ampliada sobre a proposição e a concepção da Base. Essa constatação ocorreu a partir dos poucos dados disponibilizados pela Secretaria, bem como do relato da equipe pedagógica da Escola João Lino durante o Ciclo Dialógico, que será descrito a seguir. O documento, entregue pela SMED

---

<sup>16</sup> Link dos documentos:

<<http://educacao.salvador.ba.gov.br/curriculo-escolar-proprio-em-salvador-e-tema-de-encontro/>>  
<[http://educacao.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/materiais-de-apoio/profissionais/palestra\\_seminario\\_municipal-MATERIAIS-DE-APOIO.pdf](http://educacao.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/materiais-de-apoio/profissionais/palestra_seminario_municipal-MATERIAIS-DE-APOIO.pdf)>

através do *e-mail*, apresenta uma análise comparativa entre os documentos nacional e municipal, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 - Articulação BNCC e RCMEIS

	<b>BNCC</b>	<b>RCMEIS</b>
<b>PROPÓSITO</b>	Sistematiza as concepções normativas que definem o conjunto orgânico e progressivo para o desenvolvimento de todos os alunos da Educação Básica e expressa o compromisso da nação brasileira em relação a educação no intuito de promover o acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes com respeito a diversidade e a diferença. Reafirmando o compromisso com vistas a redução das desigualdades e a promoção da equidade e da qualidade do ensino e da aprendizagem.	Sistematiza as concepções e práticas estruturantes da política pública municipal da Educação Infantil. Tem o propósito de servir como base norteadora para a construção das propostas pedagógicas das instituições escolares da rede de ensino com foco na aprendizagem e no atendimento às diferenças e formação étnico-racial para a construção de uma cidadania afirmativa.
<b>ORGANIZAÇÃO</b>	BNCC está organizada em quatro capítulos, contendo: As Competências Gerais, os Marcos Legais, Fundamentos Pedagógicos, A Estrutura da Educação Infantil no contexto da Educação Básica, Direitos de Aprendizagem, o Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica e Competências Específicas por Área e os Componentes Curriculares. Os componentes curriculares abordam as competências específicas dos Anos Iniciais e dos Anos Finais, possibilitando a articulação horizontal e vertical entre as áreas com abordagem unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.	Está organizado em 5 partes, a saber: A organização da Educação Infantil e seus fundamentos; Campos de Experiência; Creche- Campos de Experiência; Pré-Escola – Campos de Experiência; Avaliação, contemplando a concepção de criança e infância, bem como aspectos fundantes da organização do referido segmento. A organização curricular é apresentada através de Campos de Experiências, atendendo as especificidades das faixas etárias, as quais contemplam bebês e crianças bem pequenas, compondo a Creche e crianças pequenas compondo a Pré-Escola.

<p style="text-align: center;">PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</p>	<p>Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Aprendizagens definidas para cada campo de experiência, correspondendo aos três grupos por faixa etária. Não se aplica.</p>	<p>Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Aprendizagens definidas para cada campo de experiência, correspondendo aos três grupos por faixa etária. Formação continuada de professor e demais profissionais que atuam nas instituições, bem como formação contínua e sistemática nos contextos de atuação.</p>
<p style="text-align: center;">CAMPOS DE EXPERIÊNCIA</p>	<p>Bebês a crianças de 5 anos e 11 meses:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O eu, o outro e o nós</li> <li>- Corpo, gestos e movimentos</li> <li>- Escuta, fala, pensamento e imaginação</li> <li>- Traços, sons, cores e formas</li> <li>- Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações</li> </ul>	<p>Grupos 0 e 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações</li> </ul> <p>Grupos 2 e 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações</li> <li>- Linguagens Integradas, Natureza e Culturas:</li> <li>- Corpo, Movimento e Brincadeiras</li> <li>• Linguagem Oral e Imaginação</li> <li>- Linguagens, Natureza e Culturas: Linguagens Artísticas - Visual, Musical, Escrita, Matemática.</li> </ul> <p>Grupos 4 e 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações.</li> </ul>

Fonte: Salvador (2018, p. 4-6). Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/materiais-de-apoio/profissionais/A-Base-Nacional-Comum-Curricular-e-a-pol%C3%A9tica-Nossa-Rede-concep%C3%A7%C3%B5es-arti....pdf>>. Acesso em 02. Fev. 2022.

No documento é evidenciado que os RCMEIS estão em articulação com a BNCC, considerando:

a concepção de criança, infância, bem como o objetivo da Educação Infantil, visando o desenvolvimento integral da criança, através de dois eixos estruturantes: interações e brincadeira. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento apontados na BNCC estão presentes no RCMEIS: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. As aprendizagens de ambos documentos

estão organizadas em Campos de Experiência, atendendo as especificidades das faixas etárias, as quais contemplam bebês e crianças bem pequenas, compondo a Creche e crianças pequenas compondo a Pré-Escola. Os 5 Campos de Experiência contemplados na BNCC correspondem aos apresentados nos RCMEIS. (SALVADOR, 2018, p. 3)

A partir do documento não foi possível afirmar que ocorreu a implementação da BNCCEI no município de Salvador, o material apresenta convergências entre a Base e os RCMEIS, o que conseqüentemente não implicaria na revisão das propostas pedagógicas das escolas de EI. As possíveis divergências não foram explicitadas no referido documento. Como o município não atualizou o currículo a partir da BNCCEI, bem como a escola investigada não atualizou o currículo, não foi objetivo da minha pesquisa fazer uma análise aprofundada das convergências e divergências entre os RCMEIS e a BNCCEI.

Uma reflexão importante a ser feita é: será que o município ao já ter o seu Referencial Curricular organizado por Campos de Experiências, necessitaria atualizá-lo à luz da BNCCEI? No Ciclo Dialógico quando questionei ao grupo: Você participou de alguma formação da Secretaria Municipal de Ensino de Salvador/BA sobre a BNCCEI? Se sim, fale sobre a formação e seus desdobramentos na sua prática docente, as seguintes respostas foram expostas:

Não participei. (Maria Patrícia Figueiredo, Vice-gestora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

Formação promovida pela SMED de Salvador não. No entanto, vivenciamos formações no âmbito escolar (promovidas pela escola) nas jornadas pedagógicas. (Marcus Vinicius Souza, Coordenador Pedagógico, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

Não, na nossa escola fomos informados sobre a formação, mas o conteúdo não fora multiplicado. Conversamos rasamente sobre o assunto. (Isabel Guaraná, Professora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

No período da aprovação da BNCC, durante Jornada Pedagógica e em reuniões com equipes escolares, bem como durante os processos de acompanhamento escolar, quando a escola recebe visitas técnicas, foi informado que o material 'Nossa Rede Educação Infantil' estava em consonância com a BNCC e que por este motivo não havia necessidade de alteração dos currículos escolares. (Rita de Cássia Natividade, gestora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

Não tive formação, eu tive um momento de multiplicação através dos gestores onde eles socializaram o que eles tiveram. (Evanice dos Santos, Professora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

Dos cinco sujeitos da Escola João Lino, apenas um informou que teve formação, mas que tinha sido informada que o material ‘Nossa Rede Educação Infantil’ estava em consonância com a BNCC e que por este motivo não havia necessidade de alteração dos currículos escolares do Município. Vale lembrar que o material Nossa Rede foi publicado em 2015 e a BNCC foi homologada em dezembro de 2017, entendo que ações formativas sistematizadas com toda equipe pedagógica deveriam ter ocorrido após a homologação da Base para discutir as convergências e possíveis divergências nas propostas curriculares, que foram elaboradas em tempos cronológicos diferentes, governos diferentes, contextos políticos e sociais diferentes. Seria importante a SMED ter oferecido uma política formativa sobre a Base para que os profissionais de educação das escolas Municipais conhecessem o documento e o que ele propõe, para fazerem suas interpretações, traduções e elaboração de posicionamentos.

A etapa da implementação da BNCCEI é o contexto da Prática de um Ciclo de Políticas, segundo Mainardes (2006) é onde a política:

está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original, [...] as políticas não são simplesmente "implementadas" dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem "recriadas". (MAINARDES, 2006, p. 53)

O processo de traduzir a política no contexto da prática é extremamente complexo, é necessário a compreensão do texto da política, pois ele é escrito, depois passar pela etapa da interpretação por parte dos atores e colocá-la ou não em prática. Ball, Maguire e Braun (2016) utilizam, no sentido metafórico, ampliado, que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Os autores usam esse termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas.

É de suma importância e foi um dos objetivos da pesquisa compreender a visão dos gestores da educação da Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMED sobre a BNCCEI, uma vez que eles de certa maneira também são formuladores de políticas educacionais no âmbito municipal. Intrínseco a visão deles está algo mais amplo que foi identificar a intencionalidade do governo ao propor uma base comum nacional curricular.

Roger Dale (2004, p. 465) “parte do pressuposto que não é possível descrever, analisar uma política educacional sem compreender a lógica global de um determinado sistema de produção, sua rede de interesses e relações de poder”. A BNCCEI faz parte, de certa maneira, de uma agenda globalmente estruturada, sob a influência da globalização e do neoliberalismo. Ela faz com “que os estados nacionais tomem decisões sobre a forma e a direção da política, mas pautadas por uma agenda que, se não lhes é imposta, é fortemente influenciada externamente por organismos internacionais”. (SOUZA, 2016, p. 466).

Dale (2004) ainda destaca que a globalização tem um conjunto de implicações muito forte sobre a educação e isto não é reduzido a um país em particular, de forma que a estruturação dessa influência se traduz, em essência, a uma espécie de governação global. Esse modelo de gestão da educação que envolve organismos externos empresariais ao setor público e utiliza-se, de acordo com Dale (2010), do Estado para atender objetivos específicos, no que diz respeito ao complexo campo de tomadas de decisões, não favorecendo avanços na educação. Em suma, o movimento da globalização tem exercido influências nas mais diversas formas e áreas, principalmente nas últimas décadas e uma delas é referente ao das políticas neoliberais no campo educacional.

Um importante aspecto a ser analisado a partir da proposição do interesse do governo em ter um currículo prescrito, homogêneo, como o previsto na BNCCEI, é que este modelo atende muito bem aos interesses do mercado editorial. Os livros reformulados, nos moldes de apostilamento com conteúdos padrões e obrigatórios, favorecem a parceria do governo com as grandes editoras de livros que os produzem em larga escala gerando lucro, é uma maneira de “privatização” do próprio currículo. O contexto da prática é permeado sem dúvida por uma rede de interesses, a Base deixou evidente que segue as estratégias do neoliberalismo ao oferecer um currículo padrão através de um modelo de competências e habilidades, com vistas a vendagem

de livros em larga escola, aos resultados de mensuração da aprendizagem das crianças e do controle da escola.

Entender como os docentes, gestores, diretores, redes de ensino e demais envolvidos interpretam os textos políticos, bem como investigar se ocorreram mudanças, alterações e adaptações do texto da política, se existem tensões, entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política foi de fundamental importância nesta pesquisa. Mainardes (2006, p. 58) sinaliza que “é necessário destacar, explicitamente, as inter-relações entre os diferentes níveis e contextos do processo político (macro, intermediário e micro) ao examinar como esses contextos estão continuamente inter-relacionados.”

Pude perceber tanto a partir das respostas dos sujeitos da escola João Lino, como na resposta da SMED, que não ocorreu uma formação sistematizada à luz da BNCCEI. A falta de uma política efetiva de formação sobre a BNCCEI foi um fator que dificultou a compreensão por parte da equipe pedagógica sobre o que a BNCCEI propõe, conforme os sujeitos da Escola evidenciaram. Após a homologação da BNCC, o MEC publicou uma Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018<sup>17</sup>, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC que estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação, sob a competência da Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica no âmbito da Coordenação-Geral de Gestão Estratégica da Educação Básica (COGEB). O programa teve o objetivo de apoiar as secretarias estaduais e municipais de Educação e a Secretaria de Educação do Distrito Federal no processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC. As principais metas foram apoiar a implementação da BNCC, com monitoramento das metas alcançadas pelos estados (referenciais curriculares alinhados à BNCC), fornecer apoio técnico e concessão de recursos por meio do Plano de Ações Articuladas - PAR e de Bolsas para a composição de equipes nos estados e municípios, nos perfis de articuladores de

---

<sup>17</sup> Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.

Link do Documento:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>

conselho, coordenadores de área, redatores de currículos, coordenadores de currículos.

Apesar da publicação da Portaria, não foi constatada nenhuma ação consistente de formação ProBNCC no município de Salvador, conforme relato dos participantes da pesquisa e informações fornecidas pela SMED. Não foi intenção do governo investir efetivamente na formação dos profissionais de educação sobre o tema da BNCCEI, não foram realizadas parcerias com as Universidades públicas nem com outras instituições educacionais públicas ou privadas para organização de uma formação sistematizada sobre a BNCCEI no Município de Salvador - Ba, como pode ser visto nas falas dos sujeitos integrantes da pesquisa, o que ocorreram foram ações pulverizadas que não se configuraram como uma efetiva política formativa. Freitas (2014), neste particular, diz que:

caminha-se na direção de afastar as universidades do processo formativo dos profissionais da educação, redirecionando-os para instituições cuja base teórica restrita que impeça de formá-los dentro de uma perspectiva mais avançada e crítica, alinhando sua formação às exigências restritas do domínio do conteúdo expresso no currículo oficial. O controle gerencial verticalizado nas escolas, o apostilamento e o planejamento “passo a passo” fazem com que seja desnecessária uma grande preparação profissional, bastando que professores improvisados treinados em seguir apostilas e obedecer sejam suficientes para os novos propósitos. (FREITAS, 2014, p. 13)

Ball (1994, p. 19) sinaliza que “As políticas não costumam dizer o que fazer, elas criam circunstâncias em que as opções disponíveis para decidir o que fazer são reduzidas ou alteradas”. As políticas educacionais não são meramente e simplesmente implementadas pelos profissionais que atuam nas escolas, tal e qual diz a política enquanto texto, ao contrário, elas são submetidas a processos de interpretação, reinterpretação, tradução, criação, recriação e necessitam de condições materiais para tal.

Ball (1994) também chama atenção que os profissionais que atuam na escola não são meros implementadores de políticas, eles as interpretam de diversas formas, dentro das condições históricas, estruturais e relacionais disponíveis. Vale lembrar que até o período do término da minha pesquisa o currículo do Município não teve políticas de formação específicas que possibilitassem que os professores

coletivamente fizessem uma reflexão sobre o conteúdo da BNCC e se posicionassem informando se iriam ou não incorporar a proposta da BNCCEI nos seus Projetos Políticos Pedagógicos.

A Rede continuou utilizando os RCMEIS, publicados em 2015, como referência para o currículo das escolas Municipais Soteropolitanas, bem como o currículo da Rede já era estruturado por Campos de Experiências desde 2015, fato que pode ter não impulsionado um movimento do município para atualizar o currículo a partir da proposta da Base. Os atores da Escola João Lino, escola investigada nesta pesquisa, não implementaram os pressupostos da BNCCEI por já seguirem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil-DCNEI, os Referenciais Curriculares Municipais do Município de Salvador-BA e o seu próprio Projeto Político Pedagógico que, segundo a equipe da escola, atende as especificidades do seu público. Sobre isso, o Coordenador Pedagógico evidenciou: “o currículo da escola está pautado pelos RCMEIS e pelas DCNEI. A partir daí, a escola construiu o projeto pedagógico anual, intitulado: Eu, menino do Pelô.” (Marcus Vinícius Souza, Coordenador Pedagógico, Novembro de 2021). Este fato pode ser comprovado através das vozes dos participantes da pesquisa no trecho já relatado acima e ao longo das seções de análise de dados.

## 5.2 AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCCEI E SEUS DESDOBRAMENTOS NO COTIDIANO DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO LINO

Nesta seção vou apresentar os dados produzidos a partir do Contexto da Prática que é a etapa onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Como a pesquisa trata das políticas curriculares de Educação Infantil com foco no BNCCEI, vai ser o momento para compreender como a política foi recebida e compreendida pelos agentes da Escola Municipal João Lino. Mainardes (2006, p. 53) sobre esta etapa aponta que:

não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores

ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos.

A escola pode ser entendida como uma arena onde a política produzirá efeitos e neste espaço ela poderá gerar mudanças. Os grupos que produzirão as interpretações, os agentes da política serão os professores e demais profissionais que atuam na escola, quando a política chega à escola ela é (re) contextualizada, uma vez que experiências, valores e interesses são diversos. Ainda sobre o contexto da prática, Mainardes (2006, p. 53), cita que:

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

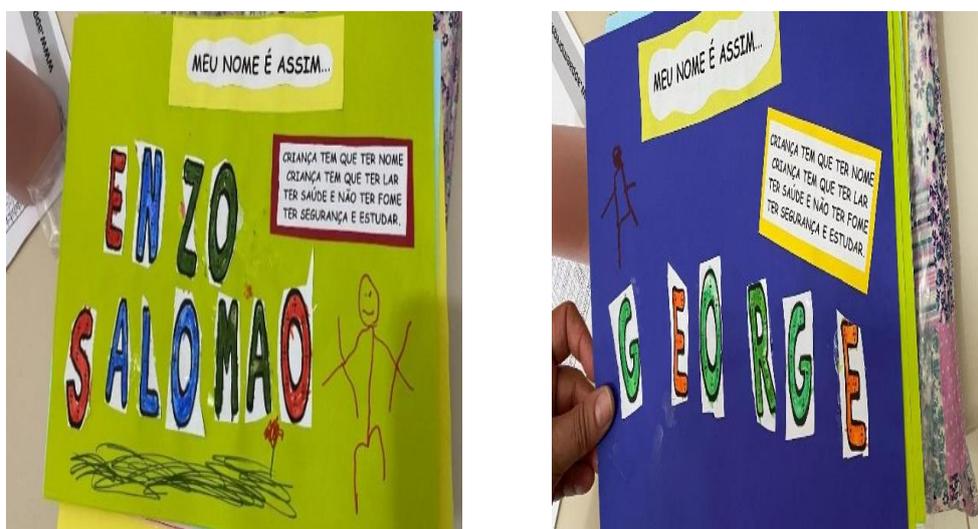
A fim de investigar as possíveis ações em torno da BNCCEI no cotidiano de escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador, em especial, na Escola João Lino, foco dessa investigação, procurei captar o que os sujeitos da pesquisa compreendiam sobre currículo, qual a visão deles sobre a BNCCEI, identificando os desdobramentos da BNCCEI na escola. Apresentei uma síntese dos diálogos tecidos nos Ciclos Dialógicos e expus os posicionamentos, ideias, reflexões, denúncias e angústias narradas pelos sujeitos dessa investigação.

Quando questionei no Ciclo Dialógico como estava organizado o Currículo na Escola João Lino, o seguinte discurso apareceu:

O currículo proposto pela Nossa Rede, o currículo Municipal de Salvador- RCMEIS e nem o da BNCCEI dão conta de atender nossa demanda. Eles não traduzem o que vivemos aqui na escola. O nosso currículo, o construído por nós sim, este atende nossas crianças. No nosso projeto pedagógico denominado “Eu, menino do Pelô”, colocamos os objetivos do PPP em prática, desenvolvemos ações que são promotoras da igualdade racial, valorizamos a identidade da criança, sua oralidade, cultura, seu pertencimento, sua corporeidade e musicalidade. (Maria Patrícia Figueiredo, Vice-gestora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

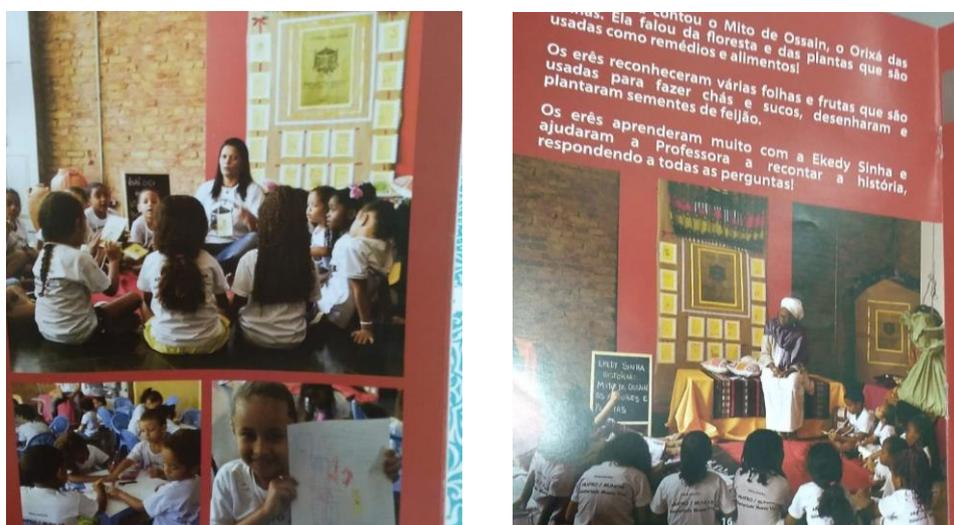
Ao dialogar sobre o currículo, a Vice-gestora no momento do encontro virtual do Ciclo Dialógico, mostrou alguns registros das crianças e atividades que a escola desenvolveu através do projeto “Eu, menino do Pelô”, sobre a construção de Identidades e outra em parceria com o Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira – MUNCAB, como pode ser observado nas fotografias abaixo entregues por *e-mail*:

Figura 18 e 19 - Atividades do Projeto Eu, Menino do Pelô



Fonte: Escola João Lino, novembro de 2021.

Figura 20 e 21 - Livro Histórias que Agbá me contou – Parceria com o Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira – MUNCAB



Fonte: Escola João Lino, novembro de 2021.

Michael Apple (2006), um dos expoentes no âmbito dos estudos em currículo e políticas educacionais, cita que o currículo tem as contradições e ambiguidades do próprio processo de reprodução cultural e social. Outra contribuição sobre o currículo, vindo de (SANTOS, 2017, p. 61), é que ele não é algo completo, pronto, formatado, básico, conforme preconiza a BNCC, “não porque o currículo se governe e não queira se mostrar, mas porque só se torna currículo mediante a ação humana”.

O currículo é praticado e vivido pelos sujeitos praticantes de currículo (CERTEAU, 2005 apud SANTOS, 2017), portanto, a realidade da Escola Municipal João Lino é um exemplo, as características físicas da escola, sociais e culturais do seu público remete que a escola formule o seu próprio currículo, suas propostas pedagógicas para atender uma realidade que é só sua. Os registros acima exemplificam como o currículo é concebido a partir das contribuições da cultura local.

No Projeto Político Pedagógico da escola é evidenciado a importância de compreender o contexto cultural no qual a Escola está imersa e que ele é um convite diário ao reconhecimento da importância do patrimônio africano na construção da identidade da comunidade, no seu modo de ser, viver e resistir. A escola coloca em prática o que preconiza a Lei nº. 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador no tocante ao pertencimento étnico-racial. A instituição utiliza o trabalho com projetos e eles são construídos de acordo com a necessidade da escola e das crianças, conforme cita a Vice-gestora:

todo o nosso trabalho pedagógico é pautado no projeto “Eu, menino do Pelô”. Neste projeto trabalhamos a identidade da criança, sua etnia, sua cor de pele, seu pertencimento, sua relação com o bairro do Pelourinho, pois a maioria das crianças moram aqui no bairro ou no entorno dele. Nós conhecemos a sua realidade e planejamos atividades que façam sentido para elas. (Maria Patrícia Figueiredo, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

No estudo de políticas de currículo, estas questões são fundamentais, elas mostram que o processo de interpretação da política envolve uma dimensão multifacetada, de contextos resignificação, os profissionais da escola que estão no chão da escola, que conhecem a realidade das crianças, fazem este movimento de tensão frente as normativas de um currículo padrão, reagindo à prescrição de um currículo que não atende aos interesses endógenos.

Em consonância com as narrativas acima, ainda sobre o tema da elaboração curricular, a gestora da Escola João Lino, durante a pesquisa de campo, informou que o:

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil representam a maior fundamentação para o currículo da Escola Municipal João Lino. Estamos situados no Pelourinho e a história local, a riqueza cultural, as questões raciais e a condição de vulnerabilidade social do público atendido norteiam as ações pedagógicas. (Rita de Cássia Natividade, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

Sobre o fato da gestora Rita de Cássia Natividade ainda utilizar como referência para o currículo da escola João Lino o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEIS de 1998 é o que os autores Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69) explicam sobre a atuação de uma política:

o centro da política está a escola – mas a escola não é nenhuma entidade simples nem coerente. [...] Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. [...]. As escolas são também diferentes lugares em diferentes épocas do ano. São organizações orgânicas que tem- perfis de pessoal, comunidade, dos pais - bem como sendo influenciadas por aspectos práticos, tais como o alojamento da escola, a construção e o seu ambiente circundante. Há um contexto social e uma materialidade para a política.

A gestora atua na política educacional de acordo com sua vivência e experiências, pois é um processo interativo “de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre eles. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201). Como a BNCCEI não fazia parte do seu repertório, o desconhecimento, a falta de credibilidade na proposta da base, fez com que a profissional não a implementasse na escola.

A Professora Isabel, evidenciou a seguinte reflexão:

Nosso currículo é organizado em temáticas sob o projeto: “Eu, menino do Pelô”, através das práticas efetivas, daquilo que a escola define como elemento fundamental pra formação dos sujeitos. (Professora Isabel Guaraná, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

Ou seja, estas duas falas demonstram exemplos de construção de currículo da Educação Infantil como produção sociocultural que, simultaneamente, reflete escolhas a partir da realidade e necessidade da criança. A projeção e a elaboração de um currículo são importantes porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. E essas são sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. Isto é, o “currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem apenas ser planejados tendo em vista sua abertura ao inesperado” (BARBOSA, 2009, p. 57). Para Campos (2011), não há um modelo único de currículo e projeto pedagógico que garanta a qualidade em educação infantil, é necessário que os conhecimentos teóricos e metodológicos sejam acessíveis aos professores numa perspectiva dialógica para que eles juntos com a comunidade escolar (educadores, crianças e família) possam conceber e construir suas propostas curriculares.

Nesta perspectiva, na leitura e análise feita do Projeto Político Pedagógico da Escola João Lino, percebi que a instituição vem construindo um trabalho de construção curricular de integração com a comunidade, no sentido de fortalecer a identidade e a aprendizagem das crianças por meio de experiências que estejam vinculadas às práticas sociais e culturais do lugar onde estão inseridas, compreendendo o seu patrimônio histórico como patrimônio afro-brasileiro, uma vez que a maioria das crianças são pardas e/ou pretas. Sobre a importância da escola trabalhar as questões das relações étnico-raciais e o patrimônio cultural, Franco e Ferreira (2017, p. 261) explicam que:

As creches e/ou escolas são espaços significativos nos quais as crianças podem e devem ter acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade e onde passam a maior parte do tempo. E nesses espaços o professor, enquanto mediador das relações estabelecidas na escola, ocupa um papel fundamental. [...]A escola é o espaço por excelência onde o patrimônio cultural da humanidade deve ser partilhado, levando em consideração as diferentes culturas que entraram na formação da sociedade, um lugar da participação e do exercício da cidadania, rompendo com a ‘branquitude normativa’.

Foi notório na pesquisa de campo perceber que a Escola valoriza a construção de um currículo que atenda as demandas e potências das crianças e dos profissionais

da educação que lá trabalham e que a escola é um lugar também de resistência política.

Em relação à visão dos gestores e professores da Escola Municipal de Ensino João Lino sobre a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil - BNCCEI, identifiquei no Ciclo Dialógico as seguintes respostas:

a BNCC é uma política pública que nasce a partir da LDB e mais precisamente do Plano Nacional Educação para definir uma base normativa para a educação básica, estabelecendo as aprendizagens essenciais e os direitos de aprendizagens dos estudantes em cada etapa da educação básica. Entretanto, sabemos que a base surge por uma exigência das políticas neoliberais que visam controlar e interferir no fazer das escolas, preparando os estudantes para atender as exigências do mercado e com um grande interesse de privatizar a escola, vender livros e materiais pedagógicos, fazer da educação um negócio. (Maria Patrícia Figueiredo, Vice-gestora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

Compreendo a Base Comum como uma tentativa de organizar o trabalho pedagógico das escolas que compõem o sistema público de ensino. Entretanto, acaba servindo a interesses neoliberais e mercadológicos, na medida em que controla e regula as ações desenvolvidas no âmbito da sala de aula, sem considerar contexto socio-histórico e cultural (Marcus Vinicius Souza coordenador, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

Sobre a formulação da BNCC não sei de detalhes, mas sei que foi um documento elaborado em várias etapas, com várias versões e mudanças na equipe de elaboração. (Isabel, Guaraná, professora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

A partir destes depoimentos, foi possível tecer aproximações em relação à compreensão e ao posicionamento dos educadores da Educação Infantil sobre a Base. A equipe expôs que a BNCC surge por uma exigência das políticas neoliberais que visam controlar e interferir no fazer, na autonomia das escolas, atendendo as exigências do mercado e com um grande interesse na privatização da escola, na relação entre o público e privado. Sobre este aspecto, Galvão (1997 apud FRIGOTTO 1999) explica que, o centro de toda prática neoliberal é o mercado e, por conseguinte, o consumo. A Vice-gestora Maria Patrícia Figueiredo no Ciclo Dialógico informou que:

Após a BCCNEI ser homologada as editoras de livros passaram a fazer contato com as escolas de Educação Infantil para oferecer formação, apresentar seus livros didáticos atualizados via proposta da Base, tentando ocupar o espaço formativo que sempre foi do chão da escola. Eu sei que existe um jogo de interesse nisso, as editoras estão ganhando muito dinheiro publicando livros comuns, iguais. O governo ganha, editora ganha, só quem perde é a escola. Onde ficam as

crianças do João Lino, aqui do Pelourinho, nestes livros? (Maria Patrícia Figueiredo, Ciclo Dialógico, novembro de 2021).

A Vice-gestora demonstra a preocupação com a expansão da produção de livros didáticos para EI, este perigo se alargou a partir do último edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2022, onde obras didáticas para crianças e educadores da Educação Infantil foram produzidas para preparação de uma “alfabetização baseada em evidências”, que é uma concepção tradicional, em um retrocesso do histórico da própria oferta do programa, dos documentos oficiais e marcos legais da EI. Brandão e Silva (2017, p. 441) citam que a obrigatoriedade de livros didáticos para crianças pequenas retira a possibilidade de trabalhar na escola conteúdos que nascem no cotidiano da instituição e que "diminuiria a possibilidade de tratar os temas de forma mais contextualizada, partindo de interesses mais genuínos e particulares de um determinado grupo de crianças". Existe também um interesse do governo em parceria com as grandes editoras no lucro com a vendagem dos livros didáticos.

Frigotto (1999) cita que, no discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança. O exemplo da BNCCEI com a vendagem de livros com conteúdos comuns, em larga escala, exemplifica o interesse do governo junto com as editoras no lucro, são, a grosso modo, as influências neoliberais na educação que se impõem através das políticas educacionais, principalmente a partir do fim da Ditadura Militar (1964-1985). Trata-se de políticas que tendem a subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Lopes (2004) avalia que a prática pedagógica do professor sofre influência, perde autonomia e poder dentro desse contexto neoliberal. Eles ficam sujeitos a influência, interposições do global, nacional que atinge o local. A equipe da Escola quando questionada se a BNCCEI atendia as especificidades das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, os sujeitos evidenciaram que:

Considerando as diferentes infâncias, as especificidades não podem contemplar apenas as faixas etárias. Acredito assim que não atende. Cabe a escola entender as especificidades da sua comunidade e das suas crianças. (Maria Patrícia Figueiredo, Vice-gestora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

Não atende. Repete o que já fazíamos e amplia de forma perigosa, antecipando escolarização. (Rita de Cássia Natividade, gestora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

Quando a Vice-gestora sinaliza que a BNCCEI como está posta não atende as diferentes infâncias, remete a posição da escola como uma instituição encarregada de promover práticas democráticas e desafiadoras, respeitando a diversidade cultural, étnico-racial, social, levando em consideração as capacidades intelectuais das crianças, com uma proposta pedagógica crítica em relação à sociedade em que está inserida posicionando - se de forma ativa na busca pela transformação social e promoção da cidadania. Barbosa (2009, p.23-24) cita que:

As crianças possuem diversas características que as diferenciam entre si. Podem ser meninos ou meninas; negros, amarelos, brancos, surdas ou ouvintes; alegres ou quietas. Podem viver na cidade ou no campo, no litoral, na floresta ou na região ribeirinha [...]. As crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura. Porém, para tornarem-se sujeitos precisam se relacionar com outras crianças e adultos. Estar junto aos outros significa estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais.

A compreensão exposta pelos sujeitos da pesquisa nas narrativas é que a Base não atende as especificidades da etapa da Educação Infantil. Eles relataram no Ciclo Dialógico que a BNCCEI vem como uma tentativa de padronizar não só o currículo, mas também o fazer pedagógico das escolas que compõem o sistema público de ensino municipal. A BNCCEI, apresentando tais características, acaba atendendo aos interesses neoliberais e mercadológicos, na medida em que controla e regula as ações desenvolvidas no âmbito da escola, da sala de aula, sem considerar contexto socio-histórico e cultural. É importante afirmar que as discussões sobre o currículo devem incorporar:

discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam os cenários em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos incluir e sobre as identidades que pretendemos construir. (MOREIRA, 2007, p. 18)

A gestora Rita Natividade demonstrou a preocupação com o caráter escolarizante e preparatório da Base para o ingresso no ensino fundamental, que ele tira a possibilidade das instituições organizarem seu currículo a partir da sua realidade territorial e social, quando se padroniza um currículo tira a oportunidade daqueles que estão no chão da escola de refletirem e formularem sua identidade curricular. Santos (2017, p. 159) alerta que a:

configuração e afirmação da Educação Infantil como campo de atuação profissional é um importante passo para a atualização de paradigmas médico-higienistas, espontaneístas e escolarizantes que sustentaram, durante muito tempo as práticas.

No âmbito do atendimento na creche e pré-escolas. Não podemos retroceder e dar para o primeiro nível de ensino da Educação Básica um caráter puramente assistencialista, escolarizante e preparatório para o Ensino Fundamental.

As falas dos gestores e professores sobre a repercussão da BNCCEI na prática pedagógica foram as seguintes:

evidenciou a necessidade de uma maior participação social na elaboração de tais documentos, visto que a concepção hegemônica e neoliberal atende a interesses mercadológicos e não assegura um processo educacional coerente com as especificidades socioculturais e com os princípios democráticos. (Marcos Vinicius Souza, coordenador, Ciclo dialógico, novembro de 2021)

Não houveram mudanças em nossa prática, ao menos não conscientemente. Mas, penso que pode ser possível ser mais um documento para ser estudado e nortear de acordo com as possibilidades estruturais da nossa escola. (Isabel Guaraná, professora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

Foi muito bom poder falar sobre o meu trabalho, responder sobre a BNCCEI, em cima do que é a verdade, e isso foi muito positivo. É como se esse momento fosse uma provocação, foi como se me sacudisse e dissesse: - Ei, mas você sabe do seu trabalho? Você sabe mesmo o que a BNCCEI propõe? A partir de agora que eu já te respondi, vou querer ver as respostas, vou ficar esperando ansiosa para você voltar para continuar o estudo sobre o tema. (Evanice dos Santos, Professora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) evidenciam o perigo das políticas públicas que nascem no contexto neoliberal, neoconservador, pois elas dificultam a possibilidade dos agentes que estão na escola serem os formuladores e autores curriculares. Os autores complementam citando que:

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas. A política como discurso estabelece limites sobre que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir 'vozes', uma vez que, somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade, [...] podem se tornar o 'regime de verdade'. Na prática, os autores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156-157)

Quando analisei as respostas durante o Ciclo sobre as repercussões, as ações da BNCCEI na Escola, os profissionais da Escola participantes da pesquisa sinalizaram que continuam se dedicando no que acreditam coletivamente, que é colocar em prática o currículo da escola e as ações promovendo as vivências das crianças, considerando o protagonismo e as experiências delas, através de uma infância brincante, valorizando a cultura local. Mostraram que não ocorreram mudanças a partir da BNCCEI, a Base não foi efetivamente implementada na escola, ela não foi estudada de maneira sistematizada, analisada e incorporada, considerando que o Município de Salvador já tinha suas próprias diretrizes - RCMEI -, que propõem um trabalho pedagógico a partir da interlocução entre os campos de experiências e do tripé indissociável que sustenta a educação infantil – educar, cuidar e brincar. A gestora da escola explica que ocorreram algumas ações tímidas sobre a BNCCEI:

Inserimos timidamente a normativa e os campos de experiências, mas não realizamos mudanças estruturais significativas com o objetivo de preservar o trabalho pedagógico realizado e defender a natureza das ações desenvolvidas que buscam respeitar a etapa infância, o direito de brincar, ser criança, adquirir autonomia e fortalecer identidade, buscando efetividade, mas sem antecipar processos escolarizantes que devem ser sistematizados no Ensino fundamental. (Rita de Cássia Natividade, gestora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

Um fato que me deixa tranquila em relação a atualização do PPP à luz da BNCC é que a Resolução CNE/CEP n 02 de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, no capítulo IV, que fala da BNCC na Educação Infantil, apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil para respaldar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. (Rita de Cássia Natividade, gestora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

Rita Natividade, gestora, ao colocar que não ocorreu mudança significativa na escola com a homologação da BNCCEI, demonstra que a escola não implementou

efetivamente a política. Quando analisei o documento do PPP da João Lino, percebi que a matriz curricular é subsidiada pelos campos de experiências do RCMEIS do município, a saber:

Conforme RCMEI (SALVADOR, 2016), os campos de experiências que constituem a educação infantil e orientam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, são definidos a cada dois anos, com prerrogativa de adequações a partir das singularidades que caracterizam a comunidade escolar e faixa etária dos grupos atendidos institucionalmente. (PPP JOÃO LINO, 2021, p. 42)

Portanto, a proposta curricular da Escola Municipal João Lino é organizada através dos RCMEIS e referenciado pelas DCNEI (BRASIL, 2009), que é um documento potente e vigente nacionalmente, que deve ser reafirmado pelas instituições de EI, uma vez que a BNCCEI não se constitui o currículo e não dá conta da diversidade e das especificidades vividas na Escola João Lino. As DCNEI orientam que os educadores que atuam na área de Educação Infantil reflitam sobre as práticas cotidianas vividas pelas crianças e incentivam a busca de formas de trabalho pedagógico que possam auxiliar o desenvolvimento delas e que atendam suas especificidades culturais, regionais, sociais, étnico-raciais, de gênero, etc.

Interessante ressaltar que nas narrativas dos sujeitos da pesquisa aparece o desconhecimento das concepções e proposições da BNCCEI, a exemplo da fala da docente Isabel que retomo agora: “Mas, penso que pode ser possível ser mais um documento para ser estudado” (Isabel Guaraná professora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021); “A partir de agora que eu já te respondi, vou querer ver as respostas, vou ficar esperando ansiosa para você voltar para continuar o estudo sobre o tema.” (Evanice dos Santos, professora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021). O texto da BNCCEI é complexo e, no caso da Educação Infantil, remete ter uma formação específica para compreensão da sua concepção, uma vez que o documento não traz as referências teóricas e a explicação detalhada sobre como estruturar um currículo por Campos de Experiências e Direitos de Aprendizagem, levará um longo período de estudo para que a equipe pedagógica e comunidade escolar compreenda o propósito do texto oficial.

Este fato também denota que, desde da homologação da BNCCEI, ela não teve aderência no Município de Salvador, a secretaria não encaminhou e nem publicou

nenhum documento que comprovasse que uma formação específica foi feita sobre a base e o currículo do município ainda continua subsidiado pelos RCMEIS de 2015.

Foi importante compreender a visão e o posicionamento de agentes da escola da Rede Municipal de Ensino de Salvador sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, ou seja, a importância de entender o que os professores, gestores, sabem ou não sobre a Base, como se posicionam frente a política pública curricular. Saber se a política terá ou não adesão no chão da escola é fundamental, já que eles são os principais atores que implementarão ou não as diretrizes da referida política. O coordenador pedagógico reforçou a posição de que a Escola Municipal João Lino não utiliza a BNCCEI no seu currículo e sim as Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais, a saber:

Não. Estamos alinhados com os RCMEIS de Salvador, que propõe um trabalho pedagógico a partir da interlocução entre os campos de experiências e do tripé indissociável que sustenta a educação infantil – educar, cuidar e brincar. (Marcus Vinicius Souza, Coordenador Pedagógico, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

O RCMEIS (SALVADOR, 2015) foi estruturado a partir de campos de experiências, levando em consideração as duas etapas, o segmento da creche e pré-escola, onde:

Tendo como referências as especificidades das faixas etárias, e compreendendo que a educação se dá em um processo contínuo e integrado, os Campos de Experiência foram definidos a cada dois anos, cabendo aos profissionais fazerem as adequações necessárias, mediante as singularidades de cada faixa etária. Estes Campos constituem uma organização curricular que defende que a construção de conhecimentos se dá de forma integrada e articulada; de forma que os conhecimentos, disponibilizados em vivências interativas e lúdicas, promovem a apropriação de múltiplas aprendizagens. Ou seja, a organização curricular por Campos de Experiência concretiza a ideia de que a criança apreende o mundo na sua integralidade, não de forma compartimentalizada, portanto, as vivências que ocorrem na escola devem respeitar e potencializar esta forma. (SALVADOR, 2015, p. 59)

Os campos de Experiências propostos nos RCMEIS, utilizados na João Lino, apresentam algumas divergências da BNCCEI como a nomenclatura, proposição e divisão de faixa etária, conforme pode ser evidenciado na tabela a seguir:

Quadro 5 - Campos de Experiências segundo o RCMEIS, por faixa etária, 2015.

CRECHE		PRÉ-ESCOLA
<b>Bebês</b> de 4 meses até 1 ano e 11 meses	<b>Crianças</b> de 2 até 3 anos e 11 meses	<b>Crianças</b> de 4 até 5 anos e 11 meses
<i>Grupo 0</i> 4 meses até 1 ano <i>Grupo 1</i> 1 ano até 1 ano e 11 meses	<i>Grupo 2</i> 2 anos até 2 anos e 11 meses. <i>Grupo 3</i> 3 anos até 3 anos e 11 meses.	<i>Grupo 4</i> 4 anos até 4 anos e 11 meses. <i>Grupo 5</i> 5 anos até 5 anos e 11 meses.
<b>Campo de Experiência</b>  - Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações	<b>Campos de Experiência</b>  Linguagens Integradas, Natureza e Culturas: Corpo, Movimento e Brincadeiras Linguagem Oral e Imaginação Linguagens, Natureza e Culturas: Linguagens Escrita e Matemática	<b>Campos de Experiência</b>  Bem-estar, Autonomia, Identidade e Interações Brincadeiras e Imaginação Relação com Natureza, Sociedade e Culturas Linguagens Integradas: Linguagem Corporal Linguagem Verbal Linguagem Matemática Linguagens Artísticas: Linguagem Visual Linguagem Musical

Fonte: Salvador (2015, p.61)

Quadro 6 - Campos de Experiências segundo o BNCCEI

CRECHE		PRÉ-ESCOLA
<b>Bebês</b>  zero a 1 ano e 6 meses	<b>Crianças</b>  Crianças bem pequenas 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	<b>Crianças</b>  Crianças pequenas 4 anos a 5 anos e 11 meses
<b>Campos de Experiência</b>  O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.		

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017)

Convergências entre os documentos existem, conforme demonstrei no quadro 4, através um documento publicado pela Avante e SMED, mas nele não estão evidenciadas as divergências. Este fato pode ter acontecido em função do Município de Salvador não ter implementado o currículo a partir da BNCC até a presente data, a rede continua utilizando os RCMEIS como referência para os currículos das escolas públicas da EI.

Através do depoimento do coordenador, também fica explícito que os sujeitos envolvidos na política não são meros “implementadores” de uma política, eles têm o controle do processo, ao não conhecerem e acreditarem na concepção e proposição da BNCCEI razão porque não a utilizaram efetivamente no cotidiano escolar. Lopes (2018) traz uma boa reflexão sobre como as escolas se posicionam frente ao currículo:

Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. (LOPES, 2018, p. 25)

Ao não utilizarem a BNCCEI demonstra que a Escola João Lino apresenta uma posição crítica sobre a Base, uma vez que ela não condiz com os princípios pedagógicos da escola, bem como do currículo que é elaborado pelos atores escolares, conforme relato da Vice-gestora:

Na escola temos nos dedicado aquilo que acreditamos coletivamente, que é colocar em prática o currículo da escola e as ações promovendo vivências das crianças, considerando o protagonismo e experiências delas com uma infância brincante, valorizando a cultura local. (Maria Patrícia Figueiredo, Vice-gestora, Ciclo Dialógico, novembro de 2021)

A Vice-gestora evidencia no relato acima que a escola trabalha com o currículo elaborado pela escola, considerando o protagonismo das crianças e valorizando a cultura local, uma infância brincante. Machado (2008, p. 27) salienta que a “criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempos determinados”, por este motivo é tão importante que ela tenha tempo livre para brincar e interagir com seus pares. Com currículo padrão e obrigatório existe um risco muito grande do professor ficar preso ao ensino de tais conteúdos e diminuindo o tempo do brincar que é tão necessário na etapa da EI.

A Escola João Lino estimula a participação social, cultural e política, o currículo leva em conta as características das crianças do Pelourinho, bairro onde a instituição é situada, estes aspectos inclusive aparecem como objetivo do próprio PPP:

Proporcionar uma educação de qualidade, baseada em princípios éticos e democráticos, visando à valorização local, contextualizada com novos saberes, bem como capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos biopsicossociais. (PPP ESCOLA JOÃO LINO, 2021, p. 16)

É importante os educadores que atuam na área da Educação Infantil, conhecerem, analisarem os documentos legais e normativos sobre Educação Infantil, sobre o currículo, sobre as práticas pedagógicas cotidianas vividas pelas crianças nas instituições escolares, para buscar articulá-las de maneira respeitosa, sem ferir os direitos constitucionais destinados a elas.

A política da BNCCEI em si não é instituída no momento de homologação, ela vai sendo disputada dentro das esferas de poder e vai assumindo outras formas de acordo com o contexto local e de como os atores vão interpretar o texto da política. Sobre este aspecto, Mainardes (2006, p. 53), explica que, no contexto da prática, a “política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

Considero que a Base Nacional Comum Curricular não garante direitos de aprendizagem e nem qualidade para educação, ela não garante a equidade, ela não garante o sucesso da aprendizagem das crianças. As categorias de competências, habilidades e avaliação na BNCCEI apontam sua lógica neoliberal e mercadológica. Macedo (2018, p. 27) salienta que o que realmente deveria ser investido pelo governo em prol de uma educação de qualidade é a:

valorização do comprometimento dos docentes com seu trabalho, na melhoria das condições de trabalho, de estudo e de infraestrutura nas escolas, na formação de quadros nas secretarias para trabalharem com e sobre o currículo. Seria possível investir, por exemplo, no efeito multiplicador das parcerias entre Universidade e Secretarias de Educação estaduais e municipais para a formação em currículo. Não teremos uma educação de qualidade se não envolvermos os docentes na produção do currículo e não envolvermos esses docentes sem salários melhores e possibilidades de realização do que sabem fazer.

Como a BNCC não garante a qualidade na Educação, é necessário que as escolas de Educação Infantil permaneçam em constante estudo e reflexão baseando seus currículos nas DCNEI, nos princípios, nas teorias que sustentam a Educação Infantil de qualidade, que coloque a criança no protagonismo do currículo, que valorize o conhecimento das tradições regionais e a cultura da população brasileira. O trabalho pedagógico deve caminhar numa direção democrática, cabendo ao governo dar autonomia e melhores condições para oferta de uma EI de qualidade, que a atuação docente seja qualificada e sensível às exigências da área da Educação Infantil.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve o propósito de apresentar uma análise crítica sobre a política curricular de Educação Infantil, com foco na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil – BNCCEI. Foi utilizado o ciclo da política para compreender como ela foi elaborada até chegar no contexto da prática, identificando quais são as concepções e proposições formuladas na Base para o currículo da Educação Infantil, sua relação com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e com outras políticas públicas curriculares, locais e nacionais, para a educação.

A investigação buscou compreender a visão de gestores da educação da Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMED, gestores e professores de uma escola da Rede Municipal de Ensino da Educação Infantil de Salvador - REMES sobre a BNCCEI, tendo como referência as ações e interpretações em torno dela e seus desdobramentos no cotidiano da Escola Municipal João Lino, lócus dessa investigação.

A realização da pesquisa foi importante para perceber que a Escola não utiliza a BNCCEI como guia para organização do seu currículo, a base não foi implementada, conforme foi evidenciado no conjunto de dados produzidos na pesquisa. Na Escola João Lino o currículo vem sendo organizado a partir dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Salvador-BA, os RCMEIS, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEIS e do Projeto “Eu, Menino do Pelô”. O projeto pedagógico da João Lino contém fundamentação teórica dentro de perspectivas filosóficas, psicológicas e socioantropológicas e as diretrizes para a rotina escolar, e o atendimento à comunidade, foram elaborados dentro das necessidades do público atendido. Desta maneira, o Projeto Político Pedagógico funciona como um referencial para a equipe pedagógica.

Os sujeitos pesquisados apontaram que a Base traz um viés de currículo por competências, habilidades, com conteúdos homogêneos, que favorecem uma avaliação em larga escola e não atende as especificidades das crianças que frequentam a Educação Infantil. A equipe da Escola durante os encontros do Ciclo Dialógico também sinalizou que não ocorreram efetivos desdobramentos da BNCCEI na Escola João Lino e que eles continuam utilizando os RCMEIS e DCNEI para subsidiar o currículo da escola.

Os depoimentos evidenciaram uma percepção crítica em torno da BNCCEI, a cultura local, o trabalho de valorização da identidade étnico-racial das crianças, o viés político da equipe pedagógica da instituição é muito presente no contexto escolar, e, conseqüentemente, a proposição da BNCCEI entrou em choque com o contexto local. As escolas são espaços privilegiados de produção de políticas, de adaptação e também de resistência e são sempre permeadas por influências endógenas e exógenas.

A equipe também citou que o caráter prescritivo da Base não tem aderência com o projeto da Escola e que não ocorreu uma formação efetiva da Rede SMED sobre a Base para que eles pudessem interpretar com maior profundidade as proposições e concepções da BNCCEI.

Como não recebi as respostas do instrumento de pesquisa por parte da SMED, não foi possível afirmar qual foi o posicionamento dos agentes da Secretaria Municipal da Educação da Rede Municipal de Ensino de Salvador sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, porém, até a data do término desta investigação o currículo das escolas públicas de EI de Salvador-BA da Rede não foi implementado a partir da BNCCEI. A rede SMED continua trabalhando com os RCMEIS, publicados em 2015, como referência para o currículo das escolas, este fato pode indicar uma tentativa de contra reforma ao movimento da Base ou a falta de políticas públicas eficazes para formação e implementação do currículo. Como a pauta do questionário não foi respondida pela Secretaria Municipal de Educação, não pude analisar o posicionamento dos gestores responsáveis pela formação continuada e currículo da SMED.

Na pesquisa analisei as atuais políticas públicas que fazem a interface com BNCCEI, destacando em uma subseção a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Elas são um conjunto de normas e procedimentos obrigatórios para a Educação Básica que orientam a organização curricular, o planejamento escolar da instituição de ensino, auxiliando na articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 2009), documento válido e potente, que dá autonomia para as escolas formularem seus currículos e práticas pedagógicas. Ele difere do caráter prescritivo da BNCCEI, propõe um currículo com eixo nas interações e brincadeiras, com princípios que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Vale ressaltar que elas

não determinam um rol de conteúdos comuns para crianças tão diversas do nosso país. A Escola Municipal João Lino segue as diretrizes das DCNEI, conforme descrito acima.

As políticas públicas educacionais devem ser compreendidas em sua complexidade e são caracterizadas por elementos instáveis, contraditórios e ficam em permanente movimento através do tempo e do espaço. Desse modo, as políticas educacionais não devem ser meramente e simplesmente implementadas pelos profissionais que atuam nas escolas, tal e qual estabelece a política enquanto texto. Ao contrário, elas são submetidas a processos de interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação, conforme exemplifiquei a partir da realidade da Escola Municipal João Lino.

A construção de um posicionamento em torno da BNCCEI começa com o estudo e a apropriação do texto formulado e homologado, analisando as tensões e contradições presentes. Portanto, é fundamental que os educadores conheçam as proposições da BNCCEI para decidirem o que fazer com essa política curricular homologada em 2017, eles não devem apenas seguir as recomendações sem estudá-las amplamente, compreendê-las, e, principalmente, refletirem, para então se posicionar criticamente sobre a proposição de uma Base Comum Curricular Nacional.

Foi evidenciado na investigação que a visão defendida pelo governo federal em relação à BNCC é de imposição de um projeto de educação que está dissociado dos debates, das lutas sociais e de exclusão das diversidades culturais, com um olhar voltado para as políticas de avaliação em larga escala nas escolas, para o desempenho das professoras e estudantes, o que interfere na autonomia do profissional da educação em relação ao que ele deve ensinar no cotidiano da escola, conforme também observei a partir das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Com a aprovação da BNCCEI, a autonomia do docente é posta em xeque tanto em relação à organização do trabalho pedagógico como no que tange às decisões político-pedagógicas no âmbito da proposta pedagógica e curricular. O currículo nesse contexto, como uma política pública, tende a correr o risco de ser padronizado e homogeneizar os processos educativos com a criação de mecanismos de controle, cada vez mais rígidos do trabalho do professor da Educação Infantil. A política

curricular em vigor passa a não dar liberdade para a escola gerir o seu currículo ao impor uma base comum curricular obrigatória.

Destarte, após análise dos dados, algumas recomendações são possíveis:

1- As escolas não devem apenas implementar o que propõe a BNCCEI e desconsiderar as demandas que nascem no cotidiano escolar, as especificidades dos saberes e experiências das crianças, de suas famílias e dos profissionais da educação, que permitem à criança acessar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico, tendo como eixos as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009) devem ser valorizados.

2- É importante que as escolas de EI valorizem a cultura e os modos pelos quais a diversidade cultural é organizada em cada município/comunidade, bem como explorar as especificidades das relações étnico-raciais no projeto pedagógico. Estes elementos não são tão evidenciados na BNCCEI.

3- A indicação de um currículo por Campos de Experiências na etapa da Educação Infantil é interessante, mas a escassez de referências no texto da Base sobre o que realmente é um Campo de Experiência não favorece a compreensão dos seus pressupostos teóricos, da sua concepção, conforme os sujeitos da pesquisa apontaram. Apenas um parágrafo do texto para explicar o que é a proposta de um currículo a partir dos Campos de Experiências não possibilita o leitor adentrar nas teorias sobre “Experiência”, “Interações e Brincadeira”, “Currículo”, concepção de “Educação Infantil”, “Criança e Infância” e a proposição do diálogo destes conteúdos através dos Campos de Experiências.

4- O governo, ao normatizar que todas as instituições de EI devem ter uma base comum curricular, tira a autonomia das escolas de produzirem o seu próprio currículo, o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, o risco da Base se tornar o currículo é muito grande, então é importante assegurar, Base não é currículo!

5- As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil defendem uma educação democrática e transformadora da realidade, indicam possibilidades para uma integração curricular valorizando as especificidades sociais, econômicas, políticas, de gênero, de diferentes etnias, respeitando a diversidade. Elas estão válidas e devem ser utilizadas nas Escolas de EI brasileiras.

O diálogo entre os autores que escolhi para fundamentar meu texto permitiu a reflexão crítica que a BNCCEI, por estar inserida em um contexto político macro, foi elaborada frente às influências da globalização, principalmente, sob inspiração do modelo neoliberal. Com isso, concluí que a intensa influência dos Organismos Internacionais como a OCDE, Banco Mundial, Todos pela Educação, entre outros, os chamados filantropocapitalismo, demarcaram junto com o governo, a concepção de educação presente na política curricular que tem como característica central o controle da escola, a meritocracia, principalmente evidenciada através do *ranking* das habilidades e competências, onde o desempenho medido se dá por avaliações em larga escala. Com a padronização de conteúdos quem ganha são as grandes editoras de livros, que, em parceria com o governo, produzem a vendagem em massa e lucram muito com a venda de materiais didáticos.

A investigação teve um caminho desafiador, principalmente por ter transcorrido no período de pandemia do vírus do Covid-19, mas a abertura da Escola João Lino para a pesquisa, a efetiva participação dos sujeitos durante a etapa da investigação em campo (*on-line*), bem como a competência, a generosidade e o cuidado da minha orientadora e coorientadora com a minha dissertação, deram a leveza e a segurança que eu precisei para a concretização deste trabalho.

A dissertação não teve o intuito de apresentar uma única conclusão, uma vez que o estudo da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil ainda carece de pesquisas, por se tratar de uma política curricular controversa e relativamente recente. Não pretendo colocar um ponto final no tema, mas algumas reticências, no desejo de que a investigação tenha o potencial de gerar novas problematizações sobre a BNCCEI e servir de inspiração para outros estudos, trabalhos científicos e formativos para a área da Política Pública Educacional e da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 20 dez. 2021.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 1464-1479, out./dez., 2014.

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

AMESTOY, Micheli Bordoli; MATTOS, Kélli R. C.; SILVA, Bruna T.; ALVES, Deborah K. C.; TOLENTINO NETO, L. C. B. Base Nacional Comum Curricular: contexto de influência e os novos atores. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Bagé, v. 12, n. 2, dez. 2020.

AMORIN, Ana Luísa Nogueira de. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4727>>. Acesso em: 4 fev. 2022.

ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Rio de Janeiro, 2015.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ARRETICHE, Marta T. S. Avaliação de políticas públicas é objeto de pesquisa. [Entrevista concedida a] ComCiência. **SBPC/Labjor**, São Paulo, out. 2002. Disponível em: <<https://www.comciencia.br/dossies-1-72/entrevistas/ppublicas/arretiche.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília, DF: INEP, 1999. p. 43- 51.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos *et al.* **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BAHIA. Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural. **Levantamento Sócio-Econômico do Pelourinho**. 2. ed. Salvador, 1997.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

BALL, Stephen J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Cidade do México, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BANDEIRA, Pedro. **Por enquanto eu sou pequeno**. São Paulo: Moderna, 2002.

BARBOSA, Ivone G.; SILVEIRA, Telma A. T. M.; SOARES, Marcos A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>>. Acesso em: 20 maio 2021.

BARBOSA, Maria C. S.; CRUZ, Silvia H. V.; FOCHI, Paulo S.; OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. 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. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>>. Acesso em: 9 abr. 2022.

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para Educação Infantil dos municípios brasileiros. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org). **Campos de experiência da escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Críticas, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Org.) **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para reflexão sobre as orientações curriculares para educação**. MEC: Brasília, DF, 2009.

BARROS, Manoel. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Francisco Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza [1933]. In: BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Organização e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 85-90.

BOBBIO, Norberto. Políticas. In: BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 12. ed. Brasília: Editora da UnB, 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 out. 2020.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (org.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BONETTI, Lindomar W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.

BORGES, Veronica; LOPES, C. Alice; SANTOS, Geniana. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, DF, 2019.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Ana C. P.; SILVA, Alexsandro da. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 440-449, 2017.

BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 mar. 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: 3º versão**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC>>. Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):** Introdução Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM):** Introdução Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Seção 1, p.18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12745&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866)>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jun. 2018. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013a.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <[http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1\\_pressupostos\\_teoricos.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRITO, Keila R. S. Um estudo reflexivo sobre o currículo na educação infantil. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 68-79, jan./jun. 2014.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise (org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. [Entrevista cedida à] Rubem Barros. **Revista Educação**, [São Paulo], n. 2, set. 2011.

CAMPOS, Maria Malta; NASCIMENTO, Maria Letícia, COELHO, Rita de Cássia de Freitas. As políticas e a gestão da educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 201-214, 2011.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. BNCC e Educação Infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 4 abr. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CICLO. In: DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=EgpX>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

CORSARO, Willian. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (ed.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez. 2009.

COSTA, Vanessa S. S. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local**: o que pensam os professores? 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

COUTO, Adriana Almeida *et al.* **Centro Histórico de Salvador, Bahia**: patrimônio mundial. São Paulo: Horizonte Geográfico, 2000.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **Políticas curriculares para a formação de professores**: processos de identificação docente (1995- 2010). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DALE, R. Los efectos de la globalizacion isso la política nacional: isso análisis de los mecanismos. *In*: BONAL, Xavier; TARABINI-CASTEELLANI, Aina; VERGER, Antoni (org.). **Globalización y educación**: textos fundamentales. Madrid: Miño y Dávila, 1999.

DALE, Rogers. A Sociologia da Educação e o Estado após a Globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.

DALE, Rogers. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DECROLY, Jean Ovide. Textos selecionados. *In*: DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Organização de Jason Ferreira Mafra. Recife: Massangana, 2010.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DERRIDA, Jacques. **A voz e o fenômeno**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Tradução Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D’água, 2002.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiências e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

DOMINGUES, Thaianne de Góis; SAHEB, Daniele; VAZ, Fabiana Andrea Barbosa. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil-Parecer CNE/CEB Nº 20/2009. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4492\\_3018.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4492_3018.pdf). Acesso em: 25 jan. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, Márcia A.; DOURADO, Luiz F. (org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

DUARTE, Jorge. Entrevista em Profundidade. *In*: DUARTE; BARROS. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DUTRA, Mare R. O. Pós-estruturalismo e pesquisa: algumas pistas para investigação em Educação Ambiental. **Ambiente & Educação**, v. 14, p. 164-170, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: fazeres e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

FOCHI, Paulo. A didática dos campos de experiência. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 49, out./dez, 2016.

FOCHI, Paulo. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria C. S.; FARIA, Ana L. G. de (Org.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

FORMOSINHO, João. O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. In: **O INSUCESSO escolar em questão: cadernos de análise social da Educação**. Braga: Universidade do Minho, 1991.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTUNATI, A; FUMAGALLI, G. Quando o espaço entra em relação: o contexto como gerador de experiências possíveis. In: FORTUNATI, A. **A abordagem de San Miniato para a Educação das Crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível**. Pisa: Edizioni ETS, 2014.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como projeto de comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância: a experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças; FERREIRA, Fernando Ilídio da Silva. Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 252-271, dez. 2017.

FREINET, Celestin. **A Educação do Trabalho**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão: Instrumentos Metodológicos** I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

FREITAS, Luis Carlos. Três teses sobre as Reformas Empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FROEBEL, Friedrich. **Education by development**: the second part of the pedagogics of the kindergarten. Tradução de Josephine Jarvis. New York: London: D. Appleton, 1902.

GALVÃO, Antonio M. **A crise da ética**: o neoliberalismo como causa da exclusão social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBI, Marcia Aparecida. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 118-135, dez. 2016. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2401>>. Acesso em: 20 maio 2021.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HÖFLING, Eloisa de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HORN, Maria da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

HOUAISS, Antonio (Org.). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOYUELOS, Alfredo. La escuela, ámbito estético educativo. *In*: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. (coord.). **Territorios de la infancia**: diálogos entre arquitectura e Periódico. Barcelona: Graó, 2005.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro: Rosa Sensat, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2010.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (org.). **Infância e educação infantil**. Campinas, Papirus, 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUHLMANN, Moysés Jr. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes de Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LACLAU, Ernesto. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 2, v. 1, out. 1986.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100567&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100567&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 maio 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia A.; DOURADO, Luiz F. (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. (org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015a. p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro. Pensamento e política curricular: entrevista com William Pinar. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 maio 2021.

Lopes, Alice. Casimiro. (2018) Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: Alice Casimiro Lopes; Anna Luiza Martins de Oliveira; Gustavo Gilson de Oliveira. (Org.). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Editora da UFPE, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, p. 445-466, 2015b.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador, 2015. Disponível em: <[http://luckesi002.blogspot.com/2015\\_03\\_01\\_archive.html](http://luckesi002.blogspot.com/2015_03_01_archive.html)>. Acesso em: 2 jan. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwwzCdQK/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20 maio 2021.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 39-58. jan./maio 2019. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>>. Acesso em: 2 set. 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: educação, currículo e avaliação: Pedagogia módulo 4, volume 2 – EAD**. Ilhéus, BA: EDITUS, 2011. Disponível em: <<https://qdoc.tips/apostila-sobre-curriculo-de-macedo-pdf-free.html>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MACHADO, Maria Lucia (Org.). **Encontros & desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-20, 2018.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-25, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 out. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Phoenix, v. 24, n. 75, p. 1-13, 2016.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 1480-1511, out./dez. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatórios publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas: 2011.

MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999. (Núcleos de Pesquisa, 1).

MEIRA, Letícia Mara de. Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, nov. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250051>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, 2020. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092020000100507&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092020000100507&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 maio 2021.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Livraria e Editora Flamboyant, 1965.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento**. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2016.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, Recife, v. 31, n. 2, dez. 2018.

OLIVEIRA, Dalila. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): questões políticas e curriculares. In: CRUZ, Rosana E. da; SILVA, Samara de O. (org.). **Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação**. Teresina: EDUFPI, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas Curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, Márcia A.; DOURADO, Luiz F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; DESTRO, Denise de Souza. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 140-150, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100012>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

OLIVEIRA, Poliana Ferreira de. **Políticas Curriculares para Educação Infantil: o caso da BNCC (2015-2017)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de. Base Nacional Comum para a Educação Infantil: um tema em debate. **Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 78-87, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/228>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. O currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas Diretrizes Nacionais? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PASSOS, Lina. Tecelã. **A donzela tecelã: tecendo sonhos**, Braga, 2 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.beatrix.pro.br/donzela-tecela/tecela/>>. Acesso em: 20 maio 2020.

PAULA, Alessandra Valéria de. **BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

PEREIRA, Fábio H. Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul. 2020.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

PERONI, Vera Maria V.; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 337-352, dez. 2015.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

POSTMANN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RIBEIRO, Daniel Albuquerque de. **Gentrification no Parque Histórico do Pelourinho**. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

RIBEIRO, William de G.; CRAVEIRO, Clarissa B. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 23, n. 50, p. 51-69, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5054>>. Acesso em: 3 abr. 2022.

RICHARDSON, Roberto J. A pesquisa qualitativa crítica e válida. *In*: RICHARDSON, Roberto J. *et al.* (Org.). **Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 90-103.

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

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.113-122.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

RODRIGUES, Ana Julia Lucht. **Materialidade(s) e os bebês**: um estudo sobre suas ações e a construção do espaço da creche. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44- 75, jan./ abr. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade na Educação Infantil. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel S. (org). **Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Programa da Educação Infantil brasileira contemporânea. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 2003. **Anais [...]**. Brasília: UNESCO, 2003.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. São Paulo: Record, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALVADOR. **Documento A Base Nacional Curricular Comum e a Política Nossa Rede: Concepções articuladas**. Salvador, 2018.

SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador**. Salvador: SMED, 2015.

SAMIA, Mônica M. **Diálogos formativos: singularidades nas experiências de formadores da educação infantil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, Marlene O. Educação infantil em tempos de pandemia. In: SANTOS, O. M. (org.); VARANDAS, N. D. **Políticas públicas, professores da Educação Infantil e pandemia da COVID-19**. Salvador: EDUFBA, 2021.

SANTOS, Marlene O. **Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando? Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza; VARANDAS, Daniela Nascimento. O Currículo da Educação Infantil em Instituições do Proinfância no

Estado da Bahia. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (org.). **Educação Infantil**: os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Universidade do Minho, 2002.

SARMENTO, Manuel. A globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolarização. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (org.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DPEA, 2001.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SECCHI, Leonardo. **Análise de Políticas Públicas**: Diagnóstico de Problemas, Recomendação de Soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 32, p. 463-485, 2016.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, v. 16, n. 39, p. 11-24, jul./dez., 2003.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, dez. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SOUZA, Daiane Lanes. **Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil**: entre contextos, disputas e esquecimentos. 2018.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** v. 1, n. 4, 1991.

THIAGO, Lilian Pacheco S. Espaço que dê espaço. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

VIÉGAS, L.S.; OLIVEIRA, E.C.; NETO, H.S.M. Apontamentos críticos sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social em uma sociedade medicalizada. In: GARCIA, Adir Valdemar ... [et al.] (Organizadores). **Reflexões sobre a pobreza** [Recurso eletrônico on-line]: educação e assistência. Florianópolis: UFSC, 2017.

VIEIRA, Daniele Marques. O espaço-ambiente em uma perspectiva estético-didática para pensar a prática educativa e o currículo na educação infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 161-183, maio/ago. 2018.

VIEIRA, Glauciane Silva; ARRUDA, Ana Lúcia B. Educação, pobreza e desigualdade social na BNCC e na proposta curricular da cidade do Recife. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 10, n. 2, p. 35-50, jul./dez. 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19013/11044](http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19013/11044)>. Acesso em: 15 maio 2021.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 2008.

ZINI, Michele; CEPPI, Giulio. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

ZUCCOLI, F. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria C. S.; FARIA, Ana L. G. de (Org.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

**APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semiestruturada para os gestores da SMED/GRE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Título da Pesquisa: Políticas curriculares de Educação Infantil: um estudo crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Salvador**

**ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA GESTORES DA SMED / GRE**

**I – IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Idade:

Email:

Sexo:

( ) Feminino

( ) Masculino

( ) Outros

Cor/Raça (classificação do IBGE):

( ) Preta

( ) Parda

( ) Branca

( ) Amarela

( ) Indígena

( ) Outra. O que? \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica:

Curso de Magistério ( ) Sim ( ) Não

Curso de Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Fez/faz Pós-Graduação? ( ) Sim ( ) Não.

Em caso afirmativo, citar qual foi:

Tempo de atuação na Secretaria Municipal de Salvador/BA:

Cargo:

Funções do cargo:

Tempo de atuação no Cargo:

Sua função é específica para Educação Infantil? Qual a relação da sua função com esta faixa etária?

## **II – BLOCO DE PERGUNTAS GERAIS**

1. O que você sabe sobre a origem e formulação da agenda da BNCCEI?
2. Como você conheceu e teve acesso ao documento da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil?
3. A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil conta com três versões, você tem conhecimento das três versões da Base? Em caso afirmativo, quais os conhecimentos que você tem sobre elas?
4. Você participou do processo de consulta pública da Base?

## **III – BLOCO DE PERGUNTAS ESPECÍFICAS**

5. Você recebeu alguma formação da Secretaria Municipal de Ensino de Salvador/BA ou de outro órgão/instituição sobre a BNCCEI?

6. A SMED ofereceu alguma formação sobre a BNCCEI para os professores e gestores da Educação Infantil?
7. Em caso afirmativo, fale sobre a formação proposta (período, temas, carga horária, quem fez a formação, etc).
8. Caso não tenha tido, explique se ocorreu alguma justificativa para não ter ocorrido.
9. Qual é a orientação da SMED em relação ao Referencial Curricular do Município de Salvador/BA para as escolas e professores da Educação Infantil?
10. Se a SMED tem diretrizes próprias para a EI, elas dialogam com a BNCCEI? Fale sobre essas interfaces entre a Diretrizes da SMED e a BNCCEI.
11. As escolas de Educação Infantil da rede municipal possuem Projeto Político Pedagógico? Como a SMED orienta as escolas na elaboração e desenvolvimento do PPP?
12. Como é organizado o currículo das escolas municipais de Educação Infantil?
13. Quais as concepções relacionadas à Educação Infantil constam na BNCC?
- 14- O que você compreende sobre os Campos de Experiências propostos na BNCCEI?
- 15- As escolas de Educação Infantil já atualizaram o currículo à luz da BNCCEI?
- 16- Na sua opinião, a BNCCEI atende as especificidades do município de Salvador?
- 17- Na sua opinião, a BNCCEI atende as especificidades das crianças na faixa etária 0 a 6 anos?
- 18- Você identifica alguma interface da BNCCEI com as atuais diretrizes e políticas públicas, locais e nacionais para a educação?
- 19- O que mudou na rede municipal de Salvador após a homologação da BNCCEI?

Obs: por se tratar de um Ciclo Dialógico outras perguntas sobre o tema podem ser acrescentadas no decorrer do encontro.

**APÊNDICE B – Roteiro para o Ciclo Diálogo com os gestores da Escola Municipal João Lino**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Título da Pesquisa: Políticas curriculares de Educação Infantil: um estudo crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Salvador**

Roteiro para o Ciclo Dialógico na Escola Municipal João Lino com a equipe pedagógica (Gestor/a, Coordenador/a e Professor/a)

**I – IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Idade:

Email:

Sexo:

( ) Feminino

( ) Masculino

( ) Outros

Cor/Raça (classificação do IBGE):

( ) Preta

( ) Parda

- ( ) Branca
- ( ) Amarela
- ( ) Indígena
- ( ) Outra. O que? \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica:

Curso de Magistério ( ) Sim ( ) Não

Curso de Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Fez/faz Pós-Graduação? ( ) Sim ( ) Não.

Em caso afirmativo, citar qual foi:

Tempo de atuação na Educação Infantil:

Cargo:

Funções do cargo:

Tempo de atuação no Cargo:

## **II – BLOCO DE PERGUNTAS GERAIS**

- 17-O que você sabe sobre a origem e formulação da BNCCEI?
- 2- Como você conheceu e teve acesso ao documento da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil?
- 3- A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil conta com três versões, você tem conhecimento das três versões da Base? Quais os conhecimentos que você tem sobre as três versões da Base?
- 4- Você participou do processo de consulta pública da BNCC?

## **III – BLOCO DE PERGUNTAS ESPECÍFICAS**

- 5- Quais as concepções relacionadas à Educação Infantil constam na BNCC?
- 6- Quais as proposições da BNNCC para a Educação Infantil? O que a BNCCEI pretende alcançar?

7- O que você compreende sobre os Campos de Experiências propostos na BNCCEI? Como você concebe a utilização do conceito de Campos de Experiências proposto pela BNCCEI na prática pedagógica com as crianças da Educação Infantil?

8- Você participou de alguma formação da Secretaria Municipal de Ensino de Salvador/BA sobre a BNCCEI? Se sim, fale sobre a formação e seus desdobramentos na sua prática docente.

9- Na sua escola tem Projeto Político Pedagógico próprio? Caso tenha, como foi a elaboração?

10- Como é organizado o currículo da sua escola?

11- A sua escola já atualizou o currículo à luz da BNCCEI?

12- O município de Salvador tem referencial curricular próprio? No caso afirmativo, qual é? Como foi a participação dos professores na sua elaboração?

13- Na sua opinião, a BNCCEI atende as especificidades do ensino a ser oferecido para as crianças da educação Infantil do município de Salvador?

14- Na sua opinião, a BNCCEI atende as especificidades das crianças nessa faixa etária 0 a 6 anos?

15- Você identifica alguma interface da BNCCEI com as atuais diretrizes para a EI e políticas públicas, locais e nacionais para a educação? Quais são elas?

16- A homologação da BNCCEI trouxe alguma mudança para a escola João Lino? Se sim, quais foram? Se não, qual a sua visão sobre a utilização da BNCCEI como base do currículo da escola?

17 – A homologação da BNCCEI repercutiu em alguma mudança na sua prática pedagógica? Se sim, fale sobre essas repercussões.

Obs: por se tratar de um Ciclo Dialógico outras perguntas sobre o tema podem ser acrescentadas no decorrer do encontro.

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da Pesquisa “A política curricular de Educação Infantil: traduções, tensões e ações na rede municipal de ensino de Salvador em torno da Base Nacional Comum Curricular” da mestranda Daniela Nascimento Varandas, orientanda da professora Dra Marlene Oliveira dos Santos e coorientanda da Profa Dra Maria Couto(UFBA-FACED). Essa atividade é realizada como condição para a finalização da pesquisa de campo e tem como objetivo analisar como a BNCCEI - uma política de currículo, vem sendo traduzida e implementada na/pela rede municipal de ensino de Salvador/BA por seus agentes.

Se concordar em participar dessa pesquisa, por favor, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo e assine no local indicado. Observamos que será garantido o anonimato de sua identidade e das informações coletadas. Esse Termo contém informações sobre essa pesquisa. Informações adicionais podem ser solicitadas a qualquer momento de sua participação.

Eu, \_\_\_\_\_, portadora da Cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_, inscrita no CPF sob nº \_\_\_\_\_, residente à Rua \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, AUTORIZO o uso do conteúdo e de imagem produzido nas entrevistas presenciais e/ou virtuais, estratégia metodológica que integra a pesquisa. A presente autorização é concedida a título gratuito, sem finalidade comercial, abrangendo o uso de conteúdo acima mencionado em todo território nacional e no exterior nas modalidades de: relatório final da pesquisa; livros; artigos científicos sobre os processos metodológicos da pesquisa e seus resultados finais. DECLARO, por esta ser a expressão da minha vontade, que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao conteúdo, à minha imagem ou a qualquer outro, assinando a presente autorização em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura (por extenso)



FACED

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar da Pesquisa "A política curricular de Educação Infantil: traduções, tensões e ações na rede municipal de ensino de Salvador em torno da Base Nacional Comum Curricular" da mestranda Daniela Nascimento Varandas, orientanda da professora Dra Marlene Oliveira dos Santos e coorientanda da Profa Dra Maria Couto(UFBA-FACED). Essa atividade é realizada como condição para a finalização da pesquisa de campo e tem como objetivo analisar como a BNCCEI - uma política de currículo, vem sendo traduzida e implementada na/pela rede municipal de ensino de Salvador/BA por seus agentes.

Se concordar em participar dessa pesquisa, por favor, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo e assine no local indicado. Observamos que será garantido o anonimato de sua identidade e das informações coletadas. Esse Termo contém informações sobre essa pesquisa. Informações adicionais podem ser solicitadas a qualquer momento de sua participação.

Eu, Marcos Vinícius Costa Souza, portadora da  
Cédula de Identidade nº 0918181097 inscrita no CPF sob nº  
01329852508, residente à Rua dos Condurantes, nº  
929, na cidade de Salvador, AUTORIZO o uso do conteúdo e de  
imagem produzido nas entrevistas presenciais e/ou virtuais, estratégia metodológica  
que integra a pesquisa. A presente autorização é concedida a título gratuito, sem  
finalidade comercial, abrangendo o uso de conteúdo acima mencionado em todo  
território nacional e no exterior nas modalidades de: relatório final da pesquisa; livros;  
artigos científicos sobre os processos metodológicos da pesquisa e seus resultados  
finais. DECLARO, por esta ser a expressão da minha vontade, que autorizo o uso  
acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao  
conteúdo, à minha imagem ou a qualquer outro, assinando a presente autorização em  
2 (duas) vias de igual teor e forma.

Salvador, 03 de dezembro de 2021.

Marcos Vinícius Costa Souza  
Assinatura (por extenso)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da Pesquisa "A política curricular de Educação Infantil: traduções, tensões e ações na rede municipal de ensino de Salvador em torno da Base Nacional Comum Curricular" da mestrandia Daniela Nascimento Varandas, orientanda da professora Dra Marlene Oliveira dos Santos e coorientanda da Profa Dra Maria Couto(UFBA-FAGED). Essa atividade é realizada como condição para a finalização da pesquisa de campo e tem como objetivo analisar como a BNCCEI - uma política de currículo, vem sendo traduzida e implementada na/pela rede municipal de ensino de Salvador/BA por seus agentes.

Se concordar em participar dessa pesquisa, por favor, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo e assinie no local indicado. Observamos que será garantido o anonimato de sua identidade e das informações coletadas. Esse Termo contém informações sobre essa pesquisa. Informações adicionais podem ser solicitadas a qualquer momento de sua participação.

Eu, Isabel Cristina Gusmano Calazans Gomes, portadora da Cédula de Identidade nº 20.496.296-05 inscrita no CPF sob nº 045.602.524-32 residente à Rua Engenheiro Souza Lima, nº 10, na cidade de Salvador - BA, AUTORIZO o uso do conteúdo e de imagem produzido nas entrevistas presenciais e/ou virtuais, estratégia metodológica que integra a pesquisa. A presente autorização é concedida a título gratuito, sem finalidade comercial, abrangendo o uso de conteúdo acima mencionado em todo território nacional e no exterior nas modalidades de: relatório final da pesquisa; livros; artigos científicos sobre os processos metodológicos da pesquisa e seus resultados finais. DECLARO, por esta ser a expressão da minha vontade, que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao conteúdo, à minha imagem ou a qualquer outro, assinando a presente autorização em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

Salvador, 18 de março de 2022.

Isabel Cristina Gusmano Calazans Gomes  
Assinatura (por extenso)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da Pesquisa "A política curricular de Educação Infantil: traduções, tensões e ações na rede municipal de ensino de Salvador em torno da Base Nacional Comum Curricular" da mestranda Daniela Nascimento Varandas, orientanda da professora Dra Marlene Oliveira dos Santos e coorientanda da Profa Dra Maria Couto(UFBA-FACED). Essa atividade é realizada como condição para a finalização da pesquisa de campo e tem como objetivo analisar como a BNCCEI - uma política de currículo, vem sendo traduzida e implementada na/pela rede municipal de ensino de Salvador/BA por seus agentes.

Se concordar em participar dessa pesquisa, por favor, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo e assine no local indicado. Observamos que será garantido o anonimato de sua identidade e das informações coletadas. Esse Termo contém informações sobre essa pesquisa. Informações adicionais podem ser solicitadas a qualquer momento de sua participação.

Eu, Rita de Cassia Natividade dos Santos, portadora da Cédula de Identidade nº 580717330, inscrita no CPF sob nº 925.289.025-49, residente à Rua AV. MÁRIO LEAL FERREIRA, nº 381, na cidade de SALVADOR-BA, AUTORIZO o uso do conteúdo e de imagem produzido nas entrevistas presenciais e/ou virtuais, estratégia metodológica que integra a pesquisa. A presente autorização é concedida a título gratuito, sem finalidade comercial, abrangendo o uso de conteúdo acima mencionado em todo território nacional e no exterior nas modalidades de: relatório final da pesquisa; livros; artigos científicos sobre os processos metodológicos da pesquisa e seus resultados finais. DECLARO, por esta ser a expressão da minha vontade, que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao conteúdo, à minha imagem ou a qualquer outro, assinando a presente autorização em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

Salvador, 18 de março de 2022.

Rita Santos

Assinatura (por extenso)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da Pesquisa "A política curricular de Educação Infantil: traduções, tensões e ações na rede municipal de ensino de Salvador em torno da Base Nacional Comum Curricular" da mestrandia Daniela Nascimento Varandas, orientanda da professora Dra Marlene Oliveira dos Santos e coorientanda da Profa Dra Maria Couto(UFBA-FACED). Essa atividade é realizada como condição para a finalização da pesquisa de campo e tem como objetivo analisar como a BNCCEI - uma política de currículo, vem sendo traduzida e implementada na/pela rede municipal de ensino de Salvador/BA por seus agentes.

Se concordar em participar dessa pesquisa, por favor, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo e assine no local indicado. Observamos que será garantido o anonimato de sua identidade e das informações coletadas. Esse Termo contém informações sobre essa pesquisa. Informações adicionais podem ser solicitadas a qualquer momento de sua participação.

Eu, Elonice Garcia dos Santos portadora da Cédula de Identidade nº 075.17614-94, inscrita no CPF sob nº 779.558.895-68 residente à Rua Alzouar João VI nº 438, na cidade de Salvador. AUTORIZO o uso do conteúdo e de imagem produzido nas entrevistas presenciais e/ou virtuais, estratégia metodológica que integra a pesquisa. A presente autorização é concedida a título gratuito, sem finalidade comercial, abrangendo o uso de conteúdo acima mencionado em todo território nacional e no exterior nas modalidades de: relatório final da pesquisa; livros; artigos científicos sobre os processos metodológicos da pesquisa e seus resultados finais. DECLARO, por esta ser a expressão da minha vontade, que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao conteúdo, à minha imagem ou a qualquer outro, assinando a presente autorização em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

Salvador, 03 de Novembro de 2021

Elonice Garcia dos Santos

Assinatura (por extenso)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da Pesquisa "A política curricular de Educação Infantil: traduções, tensões e ações na rede municipal de ensino de Salvador em torno da Base Nacional Comum Curricular" da mestranda Daniela Nascimento Varandas, orientanda da professora Dra Marlene Oliveira dos Santos e coorientanda da Profa Dra Maria Couto(UFBA-FACED). Essa atividade é realizada como condição para a finalização da pesquisa de campo e tem como objetivo analisar como a BNCCEI - uma política de currículo, vem sendo traduzida e implementada na/pela rede municipal de ensino de Salvador/BA por seus agentes.

Se concordar em participar dessa pesquisa, por favor, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo e assine no local indicado. Observamos que será garantido o anonimato de sua identidade e das informações coletadas. Esse Termo contém informações sobre essa pesquisa. Informações adicionais podem ser solicitadas a qualquer momento de sua participação.

Eu, MARIA PATRÍCIA FIGUEIREDO SOARES portadora da Cédula de Identidade nº 0385081685 inscrita no CPF sob nº 56231059553 residente à Rua LADEIRA DO ACUPE, nº 77, na cidade de SALVADOR, BA, AUTORIZO o uso do conteúdo e de imagem produzido nas entrevistas presenciais e/ou virtuais, estratégia metodológica que integra a pesquisa. A presente autorização é concedida a título gratuito, sem finalidade comercial, abrangendo o uso de conteúdo acima mencionado em todo território nacional e no exterior nas modalidades de: relatório final da pesquisa; livros; artigos científicos sobre os processos metodológicos da pesquisa e seus resultados finais. DECLARO, por esta ser a expressão da minha vontade, que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao conteúdo, à minha imagem ou a qualquer outro, assinando a presente autorização em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

Salvador, 21 de MARÇO de 2022

Maria Patrícia Figueiredo Soares  
Assinatura (por extenso)

**ANEXO A – Solicitação de autorização da Pesquisa para SMED****UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – FACULDADE DE  
EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

Ao Setor da Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Salvador-Bahia

Prof.<sup>a</sup> Vanilza Jordão

Por meio deste, dirigimo-nos a V.Sa. para solicitar que a estudante de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UFBA, Daniela Nascimento Varandas, portadora do RG nº 05.012.924-46, matrícula Nº 2020104801, sob a orientação da Profa. Dra. Marlene Oliveira dos Santos e coorientação da Profa. Dra. Maria Couto Cunha, realize a pesquisa de Campo (projeto de pesquisa anexo) durante os meses de setembro, outubro e novembro do ano corrente na Escola Municipal João Lino, localizada no Bairro do Pelourinho-Salvador/BA. Listamos os e-mails da orientadora, coorientadora, mestranda e do PPGE para contato e permanecemos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

E-mail da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Oliveira dos Santos: [dossantos.ufba@gmail.com](mailto:dossantos.ufba@gmail.com)

E-mail da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Couto Cunha: [mariacoutocunha@gmail.com](mailto:mariacoutocunha@gmail.com)

E-mail da estudante Daniela Nascimento Varandas:

[danielavarandasinfancia@gmail.com](mailto:danielavarandasinfancia@gmail.com)

E-mail da Pós Graduação em Educação -UFBA: [pgedu@ufba.br](mailto:pgedu@ufba.br)

Agradecemos a atenção dispensada e aguardamos a resposta.

Salvador, 15 de setembro de 2021.

Atenciosamente,

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Oliveira dos Santos  
Orientadora

**ANEXO B – Autorização para a realização da Pesquisa pela SMED**

Autorização para pesquisa (online) de Mestrado em Educação/UFBA - GRE CENTRO

Caixa de entrada



Dipe Estagio [estagioepesquisa.pedagogico@educacaosalvador.net](mailto:estagioepesquisa.pedagogico@educacaosalvador.net)

9 de nov. de 2021 09:18

**Processo - SMED/SEATE | Nº 172724/2021**

Prezado(a) Coordenador(a) Pedagógico(a),

De Ordem da Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica/SMED, fica autorizado pesquisa de mestrado (**online**), intitulada “*A POLÍTICA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: TRADUÇÕES, TENSIONAMENTOS E AÇÕES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR EM TORNO DA BASE NACIONAL CURRICULAR*”, que tem como objetivo geral analisar como a BNCCEI - uma política de currículo, vem sendo traduzida, tensionada e implementada na/pela rede municipal de ensino de Salvador/BA. A referida pesquisa será desenvolvida pela mestrand **Daniela Nascimento Varandas** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, sob orientação da Profa. Dra. Marlene Oliveira dos Santos e pela Profa. Dra. Maria Couto Cunha.

Segue o email para possível resposta à pesquisadora ([danielavarandasinfancia@gmail.com](mailto:danielavarandasinfancia@gmail.com)), bem como, o Questionário e o Mapa Conceitual, anexos.

A assinatura do **Termo de Compromisso** (apenas para Estágio Curricular Obrigatório) é de responsabilidade do(a) Diretor(a) da Escola. Os documentos PPP, REGIMENTO ESCOLAR, PLANO GESTOR, entre outros específicos da escola, só poderão ser analisados, se necessário, na própria Unidade Escolar. Para realização de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pesquisa de Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, o pesquisador deverá apresentar o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** aos sujeitos da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada. Mais informações sobre a documentação necessária referente ao protocolo de atendimento à **Estágio Curricular e Pesquisa**, acesse: <http://educacao.salvador.ba.gov.br>

Atenciosamente,

Vanilza Jordão

**Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica**  
**Secretaria Municipal de Educação - SMED**  
**(71) 3202.3065/3066**