

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Daiane Lanes de Souza

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PRODUÇÃO DE
SENTIDOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CONTEXTOS,
DISPUTAS E ESQUECIMENTOS**

Santa Maria, RS
2018

Daiane Lanes de Souza

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CONTEXTOS, DISPUTAS E ESQUECIMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado da Linha de Pesquisa LP2: Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Carneiro Sarturi

Santa Maria, RS
2018

Souza, Daiane Lanes

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PRODUÇÃO DE SENTIDOS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CONTEXTOS, DISPUTAS E
ESQUECIMENTOS / Daiane Lanes Souza.- 2018.

131 p.; 30 cm

Orientadora: Rosane Carneiro Sarturi
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2018

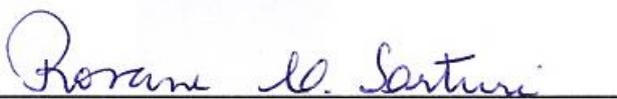
1. Base Nacional Comum Curricular 2. Educação Infantil
3. Produção de Sentidos 4. Discursos I. Sarturi, Rosane
Carneiro II. Título.

Daiane Lanes de Souza

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CONTEXTOS, DISPUTAS E ESQUECIMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado da Linha de Pesquisa LP2: Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**.

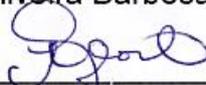
Aprovado em 09 de julho de 2018:



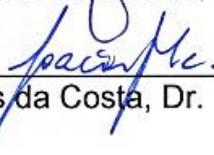
Rosane Carneiro Sarturi, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Maria Carmen Silveira Barbosa, Dra (UFRGS)



Marilene Gabriel Dalla Corte, Dra. (UFSM)



Joacir Marques da Costa, Dr. (UNIPAMPA)

Santa Maria, RS
2018

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CONTEXTOS, DISPUTAS E ESQUECIMENTOS

AUTORA: Daiane Lanes de Souza

ORIENTADORA: Rosane Carneiro Sarturi

Esta dissertação de mestrado insere-se na linha de pesquisa LP2, intitulada práticas escolares e políticas públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Apresenta como objetivo geral: Analisar a produção de sentidos de Educação Infantil mediante os discursos da Base Nacional Comum Curricular e de gestores da secretaria municipal de educação de Santa Maria/RS. A metodologia empregada foi um estudo qualitativo explicativo. Para as análises da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) utilizou-se o Ciclo de Políticas formulado pelo sociólogo Stephen Ball (1994). Para interpretação dos dados e na busca de sentidos de Educação Infantil utilizou-se a Análise de Discurso de linha francesa Michel Pêcheux (1938-1983) (ORLANDI, 2015), a base discursiva deste trabalho abarcou as versões da BNCC e entrevistas com os gestores atuantes no setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. A base teórica baseia-se nos estudos de Andrade (2010), Antunes, Aita e Sarturi (2016), Barbosa (2016), Silva (2015), entre outros. A partir dessa pesquisa identificou-se que os sentidos produzidos nos movimentos da BNCC remetem ao sentido de vertentes de uma educação tradicional, vertentes técnicas do saber fazer, articulado a uma relação curricular de “controle” – relação currículo-avaliação.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Produção de Sentidos. Discursos.

ABSTRACT

COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE AND PRODUCTION OF SENSE OF CHILD EDUCATION: BETWEEN CONTEXTS, DISPUTES AND FORECASTS

AUTHOR: Daiane Lanes de Souza
ADVISOR: Rosane Carneiro Sarturi

This dissertation is part of the research line LP2, entitled School Practices and Public Policies, of the Graduate Program in Education, Federal University of Santa Maria (UFSM). It presents as general objective: To analyze the production of meanings of Early Childhood Education through the discourses of the National Curricular Common Base and managers of the Santa Maria / RS municipal education department. The methodology used was an explanatory qualitative study. For the analysis of the National Curricular Common Base (BNCC) the Policy Cycle formulated by sociologist Stephen Ball (1994) was used. To interpret the data and search for the meanings of childhood (s) the French Speech Analysis Michel Pêcheux (1938-1983) (ORLANDI, 2015) was used, the discursive basis of this work encompassed the BNCC versions and interviews with the managers acting in the Pedagogical sector of the Municipal Education Department. The theoretical basis is based on the studies of Andrade (2010), Antunes, Aita and Sarturi (2016), Barbosa (2016), Silva (2015), among others. From this research it was identified that the senses produced in the movements of the BNCC refer to the sense of aspects of a traditional education, technical strands of know-how, articulated to a curricular relation of "control" - curriculum-evaluation relationship.

Keywords: National Curricular Common Base. Child education. Production of Senses. Speeches.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Ciclo de Políticas Ball (1992)	25
Figura 2 – Mafalda e o contexto da Influência.....	40
Figura 3 – Orientações internacionais e as influências nas políticas públicas educacionais para educação básica.....	42
Figura 4 – Armandinho e a construção	49
Figura 5 – Mafalda e a escolarização.....	69
Figura 6 – Movimentos políticos da Base Nacional Comum Curricular	75
Figura 7 – Movimentos da Base Nacional Comum Curricular	99
Figura 8 – Em síntese: Que sentidos foram produzidos?.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Base discursiva da pesquisa	29
Quadro 2 – Infância, perspectiva histórica	33
Quadro 3 – Marco de ação - Educação 2030.....	45
Quadro 4 – Políticas Públicas e Educação Infantil, movimentos políticos e sociais..	51
Quadro 5 – Políticas Públicas e contexto da influência na década de 90	59
Quadro 6 - Parâmetros para a organização de grupos de crianças	66
Quadro 7 – Teorias do currículo	70
Quadro 8 – Campo de Experiência: Eu, os outros e nós	78
Quadro 9 – Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos.....	79
Quadro 10 – Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação.....	80
Quadro 11 – Campo de Experiência: Traços, sons, formas e Imagens	82
Quadro 12 – Campo de Experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	83
Quadro 13 – Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas	89
Quadro 14 – Campo de Experiência: Oralidade e escrita	90
Quadro 15 – Quadro síntese: 1, 2, 3 e Base Nacional Comum Curricular	93
Quadro 16 – Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas	94
Quadro 17 – Campo de Experiência: Fala, Pensamento e Imaginação	95
Quadro 18 – Gestos de interpretação	98

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	PERCURSO METODOLOGICO	22
2.1	CICLO DE POLÍTICAS.....	24
2.2	ANÁLISE DE DISCURSO: EM BUSCA DE SENTIDOS	26
3	EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIA(S): DEFINIÇÕES E CONCEITOS	31
3.1	EDUCAÇÃO INFANTIL E MOVIMENTOS GLOBAIS: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA.....	40
3.2	EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: MOVIMENTOS POLÍTICOS.....	49
4	CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL	69
4.1	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO	75
5	ENTRE ESQUECIMENTOS: EM BUSCA DE SENTIDOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	97
5.1	CONTEXTO DE PRODUÇÃO E DA INFLUÊNCIA	100
5.2	CONTEXTO DA PRÁTICA	110
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: PONTO DE CHEGADA OU PARTIDA?	115
	REFERÊNCIAS	118
	ANEXOS A	128

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar a infância significa, para mim, abrir caminhos, formular perguntas, surpreender-se com as respostas e, sobretudo, estar diante do inusitado, pensar o imprevisto e narrar acontecimentos. Cedo percebi que estar com as crianças me fazia feliz. Felicidade aqui entendida como pulsação, como movimento que coloca a vida em ação. Conviver, brincar, ensinar, aprender com elas passou a ser para mim uma condição essencial (TROIS, 2012.)

Início esta dissertação discorrendo sobre infância e com as palavras de Trois (2012) reafirmo meu encantamento pelas crianças e suas infância(s)¹, sendo que este trabalho é, sobretudo, para que cada vez mais possa se pensar nelas e com elas, reafirmando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, sendo local de construção de sentidos e de sujeitos sociais.

O desabrochar desta pesquisa ocorreu enquanto cursava o quarto semestre do curso de Pedagogia/Noturno da Universidade Federal de Santa Maria, no momento que ingresso ao grupo de pesquisa Elos². O grupo de pesquisa no ano de 2012 aprovou no edital nº49 do programa Observatório da Educação OBEDUC/CAPES, o projeto “Interloquções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: Limites e Possibilidades”, o qual fui bolsista de iniciação científica durante o período de graduação (2012-2016). Ao ingressar no grupo e no projeto, começo a me questionar sobre como as políticas públicas impactam na prática pedagógica do cotidiano escolar, tendo como *lócus* de pesquisa a Educação Infantil, local que durante dois anos trabalhei e assim, pude [re] conhecer seus desafios diários para a consolidação de seu caráter educativo.

Minhas primeiras pesquisas procuravam analisar os impactos da Lei nº 13.796/2013 (BRASIL, 2013), que torna a Educação Infantil obrigatória a partir dos quatro anos de idade, e posteriormente, começo a questionar-me sobre as condições

¹ Assim como Peter Moss (2008, p. 41), acredito em muitas e várias infância(s), construídas para e por crianças em contextos específicos. Carvalho (2003) menciona que, a partir de uma visão de cunho socioantropológico, reconhece-se a persistência de “infância heterogênea”, visualizando as diferenças encontradas e a influência de contextos específicos na construção da infância.

² Possui como Líder e pesquisadora professora Dr^a Rosane Carneiro Sarturi. O grupo apresenta como principais temas de pesquisa: currículo, práticas educativas, políticas públicas e formação de professores. Desenvolve projetos de pesquisa voltados para a influência das políticas públicas nas organizações curriculares dos cursos de formação de professores.
<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1117127604938358>

de acesso a essas crianças, seus tempos, espaços e os movimentos políticos e curriculares para esta etapa de ensino.

Na busca por respostas das condições de acesso e da garantia do caráter educativo na Educação Infantil, inicio os estudos sobre o currículo na Educação Infantil, que garante o direito das crianças a terem acesso a experiências de conhecimento e de desenvolvimento que lhes proporcionem desenvolverem-se de forma integral e plena. Esta defesa está pautada na compreensão de Educação Infantil como um direito das crianças e como o “[...] lugar por excelência de sistematização dos elementos educativos indispensáveis à disponibilização dos mecanismos intencionais de socialização, capaz de oferecer à criança pequena as condições de interação e integração ao mundo que a cerca” (DIAS, 2005, p. 23).

Nesta trajetória, no ano de 2016 elaborei o trabalho de conclusão de curso intitulado “Base Nacional Comum Curricular: Movimentos na Educação Infantil e Discursos de egressos do Curso de Pedagogia”, que teve como objetivo analisar os movimentos da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, considerando as principais políticas públicas que fundamentam sua construção e discursos dos egressos do curso de Pedagogia/Noturno da Universidade Federal de Santa Maria. A partir deste trabalho, as inquietações sobre o tema ficaram ainda mais latentes, haja vista que o processo de consolidação da Base ainda não estava concluído, e no trabalho, foram analisadas a primeira e a segunda versões do documento.

Neste contexto, apresento o tema proposto para esta pesquisa: Currículo e Infância, intitulando-se: “Base nacional comum curricular e produção de sentidos de educação infantil: Entre contextos, disputas e esquecimentos”. Atualmente, a Base³ conta sua versão homologada, em março de 2018. Em seu processo de construção, dispusemos de três versões, a primeira versão foi organizada de forma preliminar por comissões formadas por pesquisadores nas áreas de conhecimentos, a segunda versão em 2016, foi discutida em seminários estaduais com participação de professores e a terceira versão, publicada em 06 de abril de 2017 foi encaminhada para o Conselho Nacional de Educação e, mais uma vez, terá debate por regiões do Brasil.

³ Dados públicos, disponíveis em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/base-entregue-cne/#construcao>

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

Neste sentido, acredito que a temática desta dissertação é relevante no âmbito educacional, sendo um tema emergente em um campo de disputas, ora assistencialista, ora educativo, ora escolarizante. Barbosa (2016) nos sinaliza que na Educação Infantil, o próprio tema currículo já levanta dúvidas, principalmente, considerando que para muitos a concepção de currículo caracteriza-se como uma sequência de conteúdos. Além disso, como lidar com a diversidade das infâncias brasileiras diante de uma base comum, “na medida em que, “comum” nos coloca diante da perspectiva monocultural e padronizada para a educação” (TIRIBA; FLORES, 2016, p. 171).

Diante do exposto, interpelo: Como pensar em sentidos de Infância(s) em meio a tantas disputas? Como “limitar” os sentidos de infância(s) em uma Base Comum Curricular? Quais pressupostos teóricos balizaram a construção da Base Nacional Comum Curricular? Quais são as influências e tendências presentes na Base Nacional Comum Curricular? A Base contemplará as especificidades da infância(s)? Quais ações serão propostas pela Gestão Municipal para atender a proposta da BNCC acerca do currículo na Educação Infantil?

Com o intuito de aprofundar as discussões sobre infância(s) e currículo, perpassando por aspectos políticos, sociais e de produção de sentidos, emerge a seguinte problemática de pesquisa: *Como são produzidos os sentidos de Educação Infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular, considerando os discursos das gestoras da secretaria municipal de educação de Santa Maria RS?*

Propõe-se como objetivo geral para esta pesquisa: Analisar a produção de sentidos de Educação Infantil mediante os discursos da Base Nacional Comum Curricular e de gestores da secretaria municipal de educação de Santa Maria/RS.

Como objetivos específicos destacam-se:

- ✓ Identificar os desdobramentos do conceito de infância(s) na política de Educação Infantil no Brasil considerando os seus percursos históricos;
- ✓ Compreender a produção de sentidos - incorporados a Base Nacional Comum Curricular;
- ✓ Interpretar os discursos dos gestores da secretaria municipal de educação do município de Santa Maria/RS,
- ✓ Identificar as ações e estratégias da gestão educacional, no que se refere à organização curricular da Educação Infantil, tendo em vista, as medidas adotadas pela secretaria municipal de educação do município de Santa Maria/RS;

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi analisada a partir do Ciclo de Políticas apresentado por Stephen Ball (1994) e Mainardes (2006), método analítico que “[...] permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48).

Para a produção de sentidos de Educação Infantil, empregou-se a Análise de Discurso, na perspectiva de Michel Pêcheux (1938-1983) e Orlandi (2015), que interpreta o que é produzido, dito, falado, silenciado, na relação entre infância que construímos e a infância que queremos, pensando na BNCC como uma política que produz efeitos, consequências e sentidos, aos sujeitos em suas diferentes instâncias de atuação.

A dissertação organiza-se em seis capítulos, sendo que o primeiro contempla as palavras introdutórias da pesquisa. O segundo, refere-se aos encaminhamentos teóricos metodológicos. No terceiro capítulo: Educação Infantil e infância(s): Definições e Conceitos é apresentado a concepção de Infância(s) e seus percursos históricos até os dias atuais, este capítulo aborda duas em subseções: Educação Infantil e Movimentos Globais: Contexto de Influência, seguido da subseção: Educação Infantil no Brasil: Movimentos Políticos que ilustra os movimentos da consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

No quarto capítulo: Currículo e Educação Infantil problematiza-se as políticas curriculares para esta etapa de ensino até a construção da Base Nacional Comum Curricular, explanada na subseção deste capítulo, realizando um paralelo entre as versões até a versão homologada.

No quinto capítulo: Entre esquecimentos: Em busca de sentidos de Educação Infantil, são realizadas as análises discursivas da pesquisa. Por fim, o sexto capítulo: Algumas considerações: Ponto de chegada ou partida? apresenta-se os achados desta pesquisa.

2 PERCURSO METODOLOGICO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Paulo Freire).

Neste processo de busca, este capítulo descreve percursos metodológicos para a seguinte problemática de pesquisa: *Como são produzidos os sentidos de Educação Infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular, considerando os discursos das gestoras da secretaria municipal de educação de Santa Maria RS?*

O processo de pesquisa inicia-se a partir de uma pergunta, uma dúvida para a qual se busca respostas, ou seja, parte de um problema, de uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada.

Para esta pesquisa, realizou-se um estudo qualitativo explicativo (GIL, 2002), para as análises da Base Nacional Comum Curricular utilizou-se o Ciclo de Políticas formulado pelo sociólogo Stephen Ball (1992) e Mainardes (2006). Para interpretação dos dados e na busca de sentidos de infância(s) empregou-se a Análise de Discurso (AD) de linha francesa Michel Pêcheux (1938-1983) (ORLANDI, 2015), a Base discursiva⁴ deste trabalho foi as versões da BNCC e duas entrevistas com duas gestoras atuantes no setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.

A pesquisa qualitativa preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, assim como os sentidos de infância(s), centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A utilização de métodos qualitativos busca explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos. As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado

⁴ A Base discursiva será abordada na seção: 2.2 Análise de Discurso.

fenômeno; e observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural. Ela organiza-se sem rigidez nas hipóteses, mas prevê disciplina e coerência especialmente a relação com o posicionamento próprio do pesquisador, sua concepção de mundo, sua concepção sobre o fenômeno estudado (TRIVIÑOS, 2011).

Segundo Creswell (2010, p. 209) a pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores, pois no processo no qual “[...] os participantes e os pesquisadores realizando interpretações, ficam claras as múltiplas visões que podem emergir do problema.”

Assim, é possível afirmar que a pesquisa qualitativa não é neutra, ela é influenciada pela lente teórica do pesquisador, ou seja, pelos estudos e autores que se utiliza na fundamentação teórica. Porém, destacar as ações, os significados e os movimentos dos sujeitos e da realidade observada é extremamente relevante e indispensável, pois estes são o foco principal da pesquisa e através deles que se aprende e responde a problemática pesquisada, articulando estas vivências com os aportes teóricos.

Neste sentido, conforme as palavras de Costa (2016, p. 22): “O sujeito/pesquisador/autor assume determinada posição de leitura ao escrever, e tal escrita é re/significada a partir de um lugar social e de experiências do vivido, o que é uma condição na pesquisa científica”. Para o autor, “[...] desdobramentos da pesquisa não se constituem uma “camisa de força”, sendo os escritos aqui presentes um dentre outros caminhos” (COSTA, 2016, p. 22). Neste sentido o autor reitera que:

[...] um autor que não é mais um eu-indivíduo que escreve, mas é, já em “si”, um agrupamento de discursos historicamente situados que o produziu como “eu” e como “autor”, desenhada sua escrita com idas e vindas, estabelecendo uma rede que num momento recupera discussões já apresentadas e em outro avança em pontos específicos. Com isso, há uma tentativa de interdependência dos temas e capítulos, fazendo da análise discursiva apresentada um cenário sob o qual múltiplos sentidos podem transbordar (COSTA, 2016, p. 22).

O presente estudo caracteriza-se por qualitativo do tipo explicativo. Para Gil (2002), essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o

porquê das coisas. Com isso, o pesquisador passa a conhecer o contexto e a interpretar os significados, as tensões e ações, fazendo assim o uso de diferentes instrumentos de produção de dados.

2.1 CICLO DE POLÍTICAS

A escolha do referencial teórico-metodológico a partir da ferramenta de análise do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992) justifica-se, por entender as políticas públicas curriculares como políticas de pluralidade, a “[...] natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas em nível local”, indicando “[...] a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 27).

O Ciclo de Políticas foi formulado pelo sociólogo Stephen Ball, sob a ótica de Mainardes (2006) ele consiste em “um método” para análise de políticas que “[...] permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48).

Conforme Mainardes (2006), o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais, que atuam no contexto da prática, fazem para relacionar os textos da política à prática. Isto envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Para Ball (1992) e Avelar (2015), a política precisa ser considerada em relação ao contexto. Por isso, afirmam que no ciclo de políticas buscaram criar uma ideia de suas trajetórias. Nessa lógica, a política passa a não ser considerada como documento ou algo estático e materializado, mas se torna uma entidade social que se encontra em constante movimento. Então, os autores, pensando sobre os contextos da política (contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática), afirmam que embora seja em grande parte uma descoberta simples, através dela se torna possível perceber como as políticas podem parecer coisas diferentes nestes distintos contextos.

Figura 1 – Ciclo de Políticas Ball (1992)



Fonte: Ball, Bowe e Gold (1992).

Salientamos ainda, a respeito do ciclo de políticas, a inclusão posterior, pelo próprio proponente (BALL, 1994), de dois outros contextos a serem considerados nas análises: o contexto de resultados e o contexto da estratégia política. Embora reconheça que todos os cinco contextos sugeridos (contexto de influência; da produção de textos; da prática; de resultados; da estratégia política) sejam pertinentes na análise da BNCC, à qual me dedico, em função dos limites deste trabalho, adoto como eixo argumentativo o enredamento entre os contextos de produção de textos, de influência e o contexto de resultados e práticas, tendo em vista que a BNCC ainda encontra-se em fase de implementação.

Na sua proposta Ball (2002) indica que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais, que atuam no contexto da prática, fazem para relacionar os textos da política à prática.

Este processo permite também a utilização de diferentes estratégias de produção de dados, uma vez que os cinco contextos do ciclo de políticas demandam diferentes formas de pesquisa, tais como, análise de documentos, entrevistas com gestores educacionais, entrevistas e observações no contexto onde a política é efetivamente colocada em prática e análise de dados estatísticos. Neste sentido, o presente trabalho utilizou, para interpretação dos dados e na busca de sentidos de infância(s), a Análise de Discurso de linha francesa de Michel Pêcheux (1938-1983), Orlandi (2015).

Para Lopes et al. (2013) a eficácia da abordagem de Ball se encontra na consideração de que a circulação dos textos e discursos implica a circulação de concepções dos sujeitos sociais que atuam no campo da educação e, por isso, produzem a reinterpretação das políticas para além do que é meramente prescrito. Assim, 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.

2.2 ANÁLISE DE DISCURSO: EM BUSCA DE SENTIDOS

Na produção de sentidos de Educação Infantil, interpreto o que é produzido, dito, falado, silenciado, na relação entre infância que construímos e a infância que queremos, pensando na Base Nacional Comum Curricular como uma política que produz efeitos, consequências e sentidos. Apresento neste tópico a trajetória metodológica do dispositivo de Análise de Discurso (AD) de linha francesa⁵ de Michel Pêcheux (1938-1983) e Orlandi (2015).

Entende-se aqui a necessidade de pontuar o conceito de discurso, para a AD o discurso corresponde a seu objeto de estudo, estando em constante movimento histórico e social, conforme Orlandi: “O discurso é definido não como um transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2003, p. 63).

A AD está estruturada a partir da linguística, do marxismo e da psicanálise, buscando no discurso as formações históricas, sociais e ideológicas marcadas pelo sujeito. Por que:

A análise do discurso introduz, através da noção de sujeito, a de ideologia e a de situação social e histórica. Ao introduzir a noção de história vai trazer à reflexão as questões de poder e das relações sociais. O discurso é definido não como transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre locutores. Assim, se considera que o que se diz não resulta só da intenção de um indivíduo em informar outro, mas da relação de sentidos estabelecidos por eles num contexto social e histórico (ORLANDI, 2003, p. 62-63).

⁵ A AD da escola francesa, fundamentada em Pêcheux, surgiu na década de 1960, na França, e foi trazida para o Brasil por Eni Orlandi. Segundo Petri, é possível dizer que: “Michel Pêcheux tem o mérito, historicamente reconhecido, de ser o fundador da AD, em sua forma acabada, como foi conhecida na França a partir dos anos 60 e como é tomada e desenvolvida atualmente no Brasil” (PETRI, 2006, p. 2).

Considero os conceitos desenvolvidos por Eni Orlandi, a qual defende a ideia do discurso como uma produção de sentidos dentro de um determinado contexto social, histórico e em certas condições de produção (ORLANDI, 2009). Igualmente, para Orlandi, o que caracteriza o discurso é o modo como ele funciona. Mais especificamente, o funcionamento de um discurso é: “A atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado com finalidades específicas” (ORLANDI, 2009, p. 197).

Pode-se enunciar que a forma como um discurso é produzido e interpretado está articulado a certo tipo de funcionamento discursivo. Ao propor a sistematização destes tipos, Orlandi (2009) utilizou os critérios de reversibilidade e polissemia. O critério de reversibilidade se refere à interação entre os interlocutores, isto é, quanto maior esta interação e a troca de papéis entre locutor e receptor, maior a reversibilidade. O critério de polissemia, por sua vez, baseia-se na multiplicidade de significados em torno do discurso atribuídos por seus interlocutores.

A partir desses critérios, teremos, segundo Orlandi, três tipos de discursos: o *lúdico*, o *polêmico* e o *autoritário*. O discurso lúdico é aquele em que há total reversibilidade entre os interlocutores e a polissemia é aberta. O discurso polêmico é aquele em que há certas condições para a reversibilidade e a polissemia é controlada.

Já o discurso autoritário é aquele em que praticamente não há reversibilidade, a polissemia é contida (ORLANDI, 2009). Ressalta-se que nenhum discurso se enquadra totalmente em um único tipo, tampouco esta é uma definição estanque ou tem a intenção de julgar os sujeitos do discurso. O que Orlandi buscou com essa tipologia, foi compreender mais a fundo como os discursos funcionam em relação as suas condições de produção e os seus interlocutores.

Pêcheux considerou ainda que “[...] toda prática discursiva está inserida no complexo contraditório-desigual-sobre-determinado das formações discursivas que caracterizam a instância ideológica em condições históricas dadas” (PÊCHEUX, 1988, p. 213). Assim, uma prática discursiva é produzida na/pela linguagem, atravessada pela ideologia com dominante da sua época histórica.

Assim, o sujeito materializa a ideologia; o discurso não é o texto em si, mas os sentidos que ele movimenta e mobiliza. De modo que:

[...] a Ideologia não se define como o conjunto de representações, nem muito menos como ocultação de realidade. Ela é uma prática significativa; sendo necessidade da interpretação, não é consciente – ela é efeito da relação do

sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique (ORLANDI, 1998, p. 48).

Nesta perspectiva, Orlandi afirma que não há neutralidade, nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada do simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da análise de discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem (ORLANDI, 2015, p. 8).

Entende-se, aqui o discurso é “a palavra em movimento” (ORLANDI, 2015, p.13), compreendido na relação direta entre língua e ideologia, e como não há discurso sem sujeito, o sujeito é interpelado pela ideologia⁶ (PÊCHEUX, 1995). Assim, os meios que utilizo para pesquisar: perguntas, observações, leituras encaminham-se para uma análise que se relaciona ao sentido estrito e ao sentido amplo:

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico-ideológico (ORLANDI, 2015, p. 28-29).

Para esta pesquisa, tem-se como base discursiva a análise da BNCC e os discursos de dois gestores atuantes no setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do município de Santa Maria RS. Esta escolha deve a correspondência ao referencial teórico-metodológico de Ciclo de Políticas (BALL, 2002; MAINARDES, 2006). Sendo o contexto da Produção de Texto, a Base Nacional Comum Curricular e o Contexto da Prática e dos Resultados (efeitos) os discursos dos gestores municipais de Santa Maria RS.

A escolha do município de Santa Maria deve-se ao fato do mesmo ser Sistema Municipal de Ensino, através da Lei nº 4123, de 22 de dezembro de 1997 (SANTA MARIA, 1997), sendo assim, um propositor de políticas. Neste contexto, as políticas

⁶ Althusser (1985) irá compreender que a ideologia se imbrica ao conjunto de práticas materiais de produção, assim como na reprodução das condições políticas, econômicas e ideológicas, desencadeando, assim, duas teses: a) não existe prática senão através de e sob uma ideologia; b) só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito. Isto é, “a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos” (ALTHUSSER, 1985, p. 93).

municipais⁷ são formuladas pelo Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM) e executadas pela Secretaria Municipal de Educação. Nesta pesquisa, o município foi elucidado a partir de duas entrevistas com gestoras – coordenadoras da Educação Infantil no município, estas são peça chave para a atuação de políticas públicas, são de suas responsabilidades a coordenação/orientação de todas as ações pedagógicas da Educação Infantil do município.

Diante destas fontes foram formados dois grupos discursivos: os discursos *da* Proposta, isto é, o seu locutor, no caso, a versão homologada da BNCC e os discursos *sobre* a Proposta, ou seja, seus receptores, neste caso de dois gestores entrevistados durante a pesquisa.

Neste contexto, optou-se por organizar os gestos de interpretação que nos permitirão levantar o predomínio de certos elementos que compõem os discursos produzidos. Após o estabelecimento destas categorias, as distribuímos em quatro eixos temáticos: Concepção da Proposta Curricular, Implantação da Proposta Curricular, e Materiais da Proposta Curricular. Conforme Quadro abaixo:

Quadro 1 – Base discursiva da pesquisa

Discursos	Categorias	Gestos de Interpretação
Discurso <i>da</i> Proposta	Versões da BNCC	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto da Influência: A BNCC sofreu influência de organismos exteriores; - Contexto da Produção de texto: Quais foram os elaboradores da proposta? -Contexto da estratégia: Quais as estratégias formuladas a partir da BNCC; -Sentido de Infâncias: Quais as relações de sentidos de Infâncias entre as versões.
Discurso <i>sobre</i> a proposta	Pedagógico da SME	<ul style="list-style-type: none"> -Contexto da prática/resultados: Os gestores têm conhecimento das três versões da BNCC; -Houve participação durante o processo de consulta pública; -A Proposta engloba (ou não) o contexto do município estudado; -Quais serão as estratégias para o alinhamento do município com a proposta; -Sentido de Infâncias: Quais as relações de sentidos de Infâncias entre as versões.

Fonte: Elaborado pela autora.

⁷ Na seção 5 BNCC e o contexto da prática: em foco a gestão municipal de Santa Maria/RS, o tema será explorado.

Os gestos de interpretação, constituem-se em Discurso *da* Proposta a partir da versão homologada da BNCC e a categoria Discurso *sobre* a proposta, constituem-se a partir de duas entrevistas com gestoras do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Destaca-se que as categorias estão inter-relacionadas no decorrer das análises, sendo confrontamos em diferentes significados e aplicando-se os critérios da Análise de Discurso, propondo demonstrar que os sentidos variam de acordo com a posição que o sujeito ocupa no contexto e no discurso.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIA(S): DEFINIÇÕES E CONCEITOS

*Era uma vez
 O dia em que todo dia era bom
 Delicioso gosto e o bom gosto
 Das nuvens serem feitas de algodão
 Dava pra ser herói
 No mesmo dia em que escolhia ser vilão
 [...]Dava pra ver
 A ingenuidade, a inocência cantando no tom
 Milhões de mundos e universos tão reais
 Quanto a nossa imaginação
 Bastava um colo, um carinho
 E o remédio era beijo e proteção
 Tudo voltava a ser novo no outro dia
 Sem muita preocupação
 É que a gente quer crescer
 E quando cresce quer voltar do início (Kell Smith).*

A infância, lugar onde “[...] as nuvens são feitas de algodão em que se pode ser herói no mesmo dia que se é vilão, milhões de mundo e universos tornam-se reais” (KELL SMITH, 2017 s/p), foi o foco desse capítulo, que buscou dissertar sobre os diferentes contextos e conceitos da Infância, considerando seus percursos históricos.

Iniciamos a discussão com as palavras de Pinto e Sarmiento (1997, p. 67) que evidenciam que a infância “[...] está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio”, assim como proposto por esse trabalho já em sua introdução. Kuhlmann (1998), por sua vez, considera a infância, na pluralidade das suas configurações, é circunscrita a um discurso histórico, fruto de variados contextos. Para o autor, a criança e sua infância contribuem não só para a sua representação como fazendo parte de uma categoria social, mas também como algo que deixa marcas para a vida da pessoa.

Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 15) apresentam uma definição do campo situado entre a história da criança e da infância. Segundo elas, a história da infância seria compreendida como “[...] a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade”. Em relação a essa conceituação, os autores apontam que:

[...] se a história da criança não é possível de ser narrada em primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse de sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos

que tentam definir historicamente o que é ser criança (KUHLMANN E FERNANDES, 2004, p. 15).

A concepção de infância, segundo os estudos de Gonçalves e Nogueira (2013), a qual conhecemos hoje, é fruto de uma construção social que ao longo dos anos foi se constituindo, a partir de determinantes políticos, econômicos, históricos e sociais. Não existe uma única maneira de compreendermos a infância, esta pode ser entendida como a concepção ou representação que os adultos fazem dessa etapa inicial da vida ou, ainda, como o período vivido pelas crianças nessa fase.

A construção histórica do sentimento de infância foi assumindo diferentes significados ao longo do tempo, a partir das relações sociais e não apenas em função das especificidades da criança. A infância existiu desde os primórdios da humanidade, mas a sua percepção como uma categoria e construção social, conforme já dissemos anteriormente, deu-se a partir dos séculos XVII e XVIII. Esta datação do surgimento da infância pode ser analisada também nos estudos de Carvalho, que afirma:

A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (CARVALHO, 2003, p. 47).

Este movimento com relação à definição de uma concepção de infância(s) está relacionado com a forma como percebemos as crianças, de modo que as constituem como uma categoria social e temporalmente construída que implica diretamente na maneira como os adultos irão se sentir perante elas e enxergá-las na sociedade. Isso ratifica nossa opção de propormos sentidos infância(s) vividas num mesmo espaço e tempo, refletindo paradoxos vivenciados pelas crianças. Neste sentido, pensar em infância(s) é pensar em Educação Infantil (EI), pensar em condições de acesso e permanência nesta etapa de ensino, que se constituiu em *campus* de disputa, ora assistencialista, ora educativo, ora escolarizante.

Para melhor sistematização do conceito em uma perspectiva histórica, apresenta-se o quadro a seguir:

Quadro 2 – Infância, perspectiva histórica

(continua)

Ano	Acontecimento	Observações
Século XVI (1500-1599)	Crianças – Adultos em miniatura	Neste período, as crianças eram tratadas e representadas como adultos em miniatura. Não havia espaço entre o mundo adulto e o mundo infantil. No Brasil, os padres jesuítas, os primeiros agentes a trabalhar com as crianças no período colonial brasileiro, disseminaram o modelo de infância da “criança mística” (criança-anjo, criança-Menino-Jesus). Essas visões se misturam com aquelas do “menino-filho” e da “menina-filha” dos primeiros colonizadores, que viam as crianças como força de trabalho e, ainda, importantes na “transmissão da propriedade”.
Século XVII (1600-1699)	Sinais de mudanças – Preservação da vida das crianças	A imagem da criança enjeitada amplia o repertório das visões de infância do século XVI e transforma-se em problema para os governantes, demandando a ação caritativa dos colonizadores. As instituições religiosas vão gradualmente assumindo o amparo às crianças órfãs e enjeitadas, efetivando uma transição das formas de dispor crianças nas portas de “desconhecidos”, ou de “pessoas de bem” para as formas modernas de criação de instituições com o propósito de cuidar das crianças e dos adolescentes desamparado.
Século XVIII (1700-1799)	O sistema de atenção às crianças expostas no Brasil Império	Neste período as mães passam a ser vistas como “cuidadoras” de seus filhos, surge a noção do “amor materno”. As amas de leites são substituídas pelas mães no cuidado das crianças, e as primeiras acusadas pelos maus hábitos de higiene e por consequência a falta de saúde das crianças.
1726	Santas Casas de Misericórdia	O crescimento vertiginoso de crianças enjeitadas leva as Santas Casas de Misericórdia (irmandades e ordens religiosas) a se especializarem em áreas de atendimento a essas crianças. Delineia-se, nesse século, um verdadeiro sistema de recolhimento das chamadas “crianças expostas”.
1738	A Roda e Casa dos Expostos	Em 1738, é criado o primeiro asilo para crianças enjeitadas, A Roda e Casa dos Expostos, de tradição portuguesa, na enfermaria da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, com recursos de doação de um rico comerciante e membro da Irmandade.
1767	Escola do Tricô	Primeira instituição voltada para crianças em Paris, tinha como objetivos a formação de hábitos morais e religiosos, bem como o conhecimento das letras e a pronúncia das sílabas.
1890	Código Criminal da República determina penalização de crianças entre 9 e 14 anos	Em 1890 cria-se o Código Criminal da República para conter o aumento da violência urbana. A responsabilização penal passa a considerar a Teoria do Discernimento. Assim, crianças entre 9 e 14 anos são avaliadas psicologicamente e penalizadas de acordo com o seu “discernimento” sobre o delito cometido. Elas poderiam receber pena de um adulto ou ser considerada imputável.
1889	Primeiras propostas de instituições pré escolares	As primeiras propostas de instituições pré escolares no Brasil ocorreram no ano de 1889, quando foi fundado a primeira Instituição de Proteção e Assistência à Infância, localizado no Rio de Janeiro. Ela foi pioneira na pré-escola brasileira. Neste mesmo ano, foi inaugurada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), criada para acolher os filhos de operários. Os primeiros espaços destinados para o cuidado das crianças pequenas foram criados com uma visão de prestação de serviços, ou seja, um ato de caridade

Quadro 2 – Infância, perspectiva histórica

(conclusão)

Ano	Acontecimento	Observações
1925	Decreto no Estado de São Paulo regulamentando as escolas maternas	Em 1925 foi promulgado um decreto no Estado de São Paulo regulamentando as escolas maternas, e em 1935 foram instituídos os parques infantis nos bairros operários, sob a direção de Mário de Andrade. Os parques infantis atendiam crianças de diferentes idades em horário contrário ao da escola para atividades recreativas.
1940	Era Vargas	Na década de 1940, ainda regida pelo regime ditatorial do governo de Getúlio Vargas, fundamentado na ideologia desenvolvimentista, ocorreu um marco legal na legislação sobre as creches com CLT, que apresentava a obrigatoriedade de as empresas particulares com mais de 30 mulheres empregadas acima de 16 anos manterem creches para os filhos de suas empregadas. Essa lei referiu-se apenas ao período de amamentação, afirmando que “caberia às empresas oferecer local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação”
1950	Discurso psicanalítico e Higienistas com ênfase na relação mãe-filho	Discurso psicanalítico e Higienistas com ênfase na relação mãe-filho. Trazia a ideia de que a creche poderia prejudicar o desenvolvimento da criança. A creche passa a ser vista como um mal necessário, ou seja, quem não pode ficar com a criança em casa vai para a creche, trazendo assim, um sentido de culpa nas mães. Durante esta década, destaca-se a criação de algumas importantes instituições de assistencialismo. Dentre elas: LBA (Legião Brasileira de Assistência), UNICEF (Fundo das Nações Unidas pela Infância), OMEP (Organização Mundial de Educação Pré-escolar).
1960	Educação Compensatória	Nos 60 - Educação Compensatória: As políticas educacionais eram voltadas para sanar as questões condizentes ao fracasso escolar no primeiro grau. Sugeriu-se que este fracasso, fosse oriundo da deficiência cultural e da inexperience por parte das crianças de não tirarem proveito da escola.
1970	Movimentos Sociais	Movimentos Sociais: Surgem os movimentos sociais trazendo propostas mais positivas para as crianças e a sociedade. Em 1979 oficializou-se o movimento da luta por creches. Luta por uma rede pública de creches. O Ministério da Educação (MEC) lançou a Coordenação de Educação Pré-escolar e em 1977, foi fundado o Projeto Casulo que seria a solução para os problemas da pobreza. A educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau. Projetava-se sobre os programas para a infância a ideia de que viessem a ser a solução dos problemas sociais.
1988	Constituição Federal	Constituição Federal: Após a sua promulgação, defini a creche como um direito da criança e um dever do Estado Anos 90 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ainda na perspectiva da constituição federal, determina a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e estabelece que a Educação Infantil, é um direito da criança, opção da família e dever do estado

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Andrade (2010).

A partir da tabela é possível compreender os movimentos da Educação Infantil, identificando suas alternâncias e sua busca por espaços, a continuidade da tabela a partir da constituição Federal, será apresentada na seção 3.2 Educação Infantil no Brasil: Movimentos Políticos.

Uma análise reflexiva da perspectiva histórica das crianças e da (s) infância(s) que vão do adulto em miniatura (século XVI) aos sujeitos de direitos (1988), que partem de um olhar assistencialista/higienista, de uma necessidade da mãe trabalhadora ao caráter educativo como direito das crianças. É perpassado por interesses pessoais das famílias a econômicos com o nascimento da indústria moderna, que alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. Kuhlmann Júnior (2000) afirma que as instituições de Educação Infantil surgiram da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, o que determinou três distintas influências na história das instituições infantis, ou seja, o jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa.

Ressalta-se o caráter religioso, que em 1738 criou o primeiro asilo para crianças enjeitadas, A Roda e Casa dos Expostos, de tradição portuguesa, na enfermaria da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, com recursos de doação de um rico comerciante e membro da Irmandade. Observou-se que as primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto às mães saíam para o trabalho, a escola de tricotar ou escola de principiantes, criada na França, em Oberlin, no ano de 1769, e tinha como objetivos a formação de hábitos morais e religiosos, bem como o conhecimento das letras e a pronúncia das sílabas.

No Brasil, segundo os estudos de Andrade (2010) os registros da primeira escola ocorrem no ano de 1889, no Rio de Janeiro, junto à fábrica de Fiação e Tecidos Corcovado. No ano de 1918 foi criada a primeira creche no Estado de São Paulo, resultante das pressões dos movimentos operários, em uma vila operária da Companhia Nacional de Tecidos e Jutas. Segundo Oliveira (1988, p. 46), as iniciativas de creches para atendimento à classe operária visavam atenuar os conflitos eminentes das relações de capital, nas quais a prática patronal oscilava entre o exercício da repressão e a concessão de benefícios sociais. Para alguns patrões, havia o reconhecimento das vantagens da instituição no aumento da produção da mãe trabalhadora.

Desta maneira, sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear. Sua origem, na sociedade ocidental, de acordo com Didonet (2001), baseia-se no trinômio: mulher-trabalho-criança. As creches, escolas maternais e jardins de infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças. A intenção dessas instituições era, primeiramente, retirar das ruas as crianças em situação de risco e dos perigos a que estavam expostas; em seguida, proporcionar-lhes o desenvolvimento inteligência e dos bons costumes.

É importante destacar que nesse contexto as creches apresentavam uma função de guarda das crianças, tendo referência de um modelo hospitalar, sendo os profissionais da área da saúde os responsáveis. A presença da concepção médico-higienista nas creches, segundo Kuhlmann (2001), encobre a difusão da ideia de sociedade moderna e civilizada e a ideologia do progresso. O autor analisa, ainda, a relação do saber aliado ao capital no cultivo da ideologia do progresso, pois a filantropia deveria manter um controle sobre a reprodução da classe trabalhadora e de suas vidas sob o enfoque da “assistência científica”.

No final do século XIX e início do século XX, [...] criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação. [...] são iniciativas que expressam uma concepção assistencial a que denominamos “assistência científica” por se sustentar na fé, no progresso e na ciência característica daquela época (KUHLMANN, 2001, p. 60).

Em 1925, foi promulgado um decreto no Estado de São Paulo regulamentando as escolas maternais, e em 1935 foram instituídos os parques infantis nos bairros operários, sob a direção de Mário de Andrade. Andrade (2010) nos elucida que as políticas públicas, no início da década de 1930, foram resultantes de interesses distintos da burguesia, dos trabalhadores e do Estado, fazendo com que o poder público fosse chamado cada vez mais a regulamentar a questão do atendimento à infância. Na esfera federal, a partir de 1930, o Estado, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, assumiu oficialmente responsabilidade pelo atendimento à infância, embora continuasse a convocar a contribuição das instituições particulares.

Essa modalidade de atendimento, associada à necessidade das famílias trabalhadoras, encontrava-se vinculada, predominantemente, a uma lógica de atender aos direitos dos pais e não das crianças, respondendo a uma demanda social

resultante da entrada das mulheres no mercado de trabalho. Kuhlmann (2001, p. 182) considera que o assistencialismo nas creches consistia na Pedagogia e na educação oferecidas às crianças empobrecidas:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber (KUHLMANN 2001, p.182).

Nesta conjuntura na década de 1940, conforme Andrade (2010) no governo de Getúlio Vargas, fundamentado na ideologia desenvolvimentista, ocorreu um marco legal na legislação sobre as creches com Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), que apresentava a obrigatoriedade de as empresas particulares com mais de 30 mulheres empregadas acima de 16 anos manterem creches para os filhos de suas empregadas. Essa lei referiu-se apenas ao período de amamentação, afirmando que caberia às empresas oferecer local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação. Assim:

A obrigatoriedade da empresa em manter creches poderia ser substituída por convênios com creches distritais, segundo a mesma lei. A ausência de fiscalização do poder público possibilitou o não cumprimento da CLT pela maioria dos empresários, o que se mantém até os dias atuais. Cabe ressaltar a presença da concepção assistencialista nessa iniciativa, visto que a creche era concebida como um benefício trabalhista para a mulher trabalhadora e não como um direito do trabalhador em geral, ou mesmo da criança (ANDRADE, 2010, p. 139).

Com a preocupação de atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação. A criança foi considerada como sujeito social, um conceito que historicamente foi se constituindo, sendo que apenas recentemente a criança tem sua identidade de sujeito de direitos evidenciada.

A Educação Infantil assume a função de complementação da educação que as crianças têm na família. Desse modo, ao defender uma educação de qualidade para a infância, ela enfatiza a relação da educação com a criança, o sujeito social e a escola como espaço social que deve contribuir para a formação deste sujeito. Com isso, ela ressalva o papel do professor e a especificidade deste na Educação Infantil, que necessita saber exercer sua profissão atendendo às exigências para ser um educador

em âmbito geral, como a necessidade de atender especificidades e situações inerentes às especificidades da infância. Pois:

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo (CURY, 2002, p. 259).

Na década de 50, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), com o objetivo de coordenar os serviços sociais do governo, sendo formuladora e executora da política governamental de assistência destinada à família e ao atendimento da maternidade e da infância.

Segundo estudos de Andrade (2010, p. 140), as políticas voltadas para a infância no Estado Novo configuraram ações de tutela e proteção, havendo a regulamentação e criação de diversas instituições públicas voltadas às crianças de 0 a 6 anos. Nesse período, a criança é apresentada como cidadã do futuro, devendo receber cuidados especiais do Estado com o objetivo implícito de fortalecimento do estado ditatorial de Vargas.

Kramer (1995) revela que nos discursos de Getúlio Vargas e de seus seguidores estava presente a visão da criança como cidadã do futuro, estando as ações de proteção, amparo e salvação da infância configuradas como uma “missão nacional”, objetivando, sobretudo, o fortalecimento do Estado autoritário. Crianças brasileiras, nascidas na abundância ou na pobreza, escoteiras ou desvalidas, que são o futuro da Pátria, porque a criança, num conceito escoteiro, é o ser que continuará a tarefa por nós iniciada.

Segundo Rosemberg (2002, p. 36):

[...] os programas de assistência, dentre eles os programas de educação infantil propagados no período da ditadura militar sob a orientação da Doutrina de Segurança Nacional, buscavam responder aos ideários da guerra fria, visando ao combate à pobreza enquanto estratégia de enfrentamento dos ideários comunistas.

Os estudos de Andrade (2010) nos evidenciam que o regime autoritário instaurado com o golpe militar de 1964 acarretando em profundas mudanças na ação governamental destinada à infância e à adolescência no país. O governo apresenta uma Política Nacional de Bem-Estar do Menor, criando a Fundação Nacional de Bem-

Estar do Menor (Funabem) e as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (Febem), visando atender os menores “abandonados”, “infratores”, de “conduta antissocial” e em “situação de risco” (ANDRADE, 2010, p. 141).

Na década de 60 há forte preocupação em sensibilizar a sociedade civil sobre qualidade do atendimento oferecido às crianças, especialmente acerca da necessidade de profissionais especializados na área do desenvolvimento e Educação Infantil. As discussões sobre a função social da creche e o seu reconhecimento como instituição destinada à educação das crianças serão intensificadas, a partir dos anos 1970, concomitantemente às mudanças no quadro das políticas para a infância no país.

Neste contexto, Rosemberg (2002, p. 25) concebe a Educação Infantil integrada às políticas sociais como um subsetor das políticas educacionais e de assistência ao trabalhador, considerando os anos 1970 um marco para o estudo da Educação Infantil no país, visto ser nesse período que a mesma entrou na pauta do movimento social por meio da “luta por creches”.

A autora apresenta três grandes períodos que marcaram a história da Educação Infantil no Brasil nas últimas décadas do século XX. O primeiro período, datado do fim dos anos 1970 e início dos 1980, foi caracterizado pela influência do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (órgãos internacionais) na Educação Infantil brasileira, organismos estes que difundiram nos países subdesenvolvidos a ideia de uma “[...] educação pré-escolar compensatória de carências de populações pobres e apoiadas em recursos da comunidade visando despendar poucas verbas do Estado para sua expansão” (ROSEMBERG, 2002, p. 33).

Os modelos de Educação Infantil de massa, divulgados por esses organismos, contribuíram para a criação de programas e projetos de Educação Infantil no Brasil, destinados especialmente aos mais carentes e às regiões mais empobrecidas, como a região Nordeste. Segundo Rosemberg (2002), foram criados nesse período dois grandes programas de âmbito federal: o Programa Casulo, administrado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, implantado pelo Ministério da Educação. Para a autora, os efeitos dos modelos de Educação Infantil de massa “[...] retardaram o processo de construção nacional de um

modelo de Educação Infantil democrático, de qualidade, centrado na criança, isto é, em suas necessidades e cultura” (ROSEMBERG, 2002, p. 39).

Tais movimentos organizados pela ação popular pela reivindicação das creches foram incorporados aos demais movimentos em defesa da criança e do adolescente, havendo, em 1988, o reconhecimento legal da instituição como direito da criança à educação, com a promulgação da Constituição brasileira (BRASIL, 1988).

As questões da Educação Infantil são legítimas como extensão do direito universal à educação das crianças de zero a seis anos, espaço de Educação Infantil, complementar à educação familiar. O terceiro período da história da Educação Infantil no Brasil, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) será dissertado na seção 3.2 Educação Infantil no Brasil: Movimentos Políticos.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E MOVIMENTOS GLOBAIS: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

Na seção anterior foram apontadas algumas ações do contexto global na concepção de infância no Brasil, no fim dos anos 1970 e início dos 1980, houve a influência do Unicef e da Unesco (órgãos internacionais), organismos estes que difundiram nos países subdesenvolvidos a ideia de uma “[...] educação pré-escolar compensatória de carências de populações pobres e apoiadas em recursos da comunidade visando despender poucas verbas do Estado para sua expansão” (ROSEMBERG, 2002, p. 33). Nesta seção apresentaremos algumas influências do contexto global na proposição de políticas no Brasil.

Iniciamos esta seção com uma breve ilustração da Mafalda sobre o contexto da influência.

Figura 2 – Mafalda e o contexto da Influência



Segundo Antunes, Aita e Sarturi (2016) ao se abordar políticas públicas para a educação, faz-se necessário considerar as influências dos organismos internacionais na elaboração de um conjunto de reformas educativas, tais como as orientações e determinações do Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

As autoras observam que tais reflexões se apresentam no marco de uma década atrás quando o acelerado desenvolvimento das economias emergentes e das novas tecnologias de informação e comunicação contribuíram para legitimar a economia global que veio se instalando em escala planetária dada em tempo real, no qual, o mercado global se mostra fortalecido pela facilidade da apropriação do conhecimento (CARNOY, 1999).

Segundo Dale (1999), a globalização tem vertentes econômicas, políticas e culturais, sendo que o enfoque político é o mais forte, uma vez que os estados interpretam as normas da globalização e da mesma forma canalizam a forma e a força dos efeitos desta. Observa também que, não existe uma imposição idêntica de normas para cada país, sendo que cada nação as interpreta à sua maneira e de acordo com suas possibilidades de entendimento e prática. Este novo conjunto de normas que se apresenta vem restringindo a capacidade dos estados para elaboração de políticas

Salienta-se que um dos maiores organismos internacionais, influente nos rumos da educação dos países em desenvolvimento como o Brasil, o BM, atua em conjunto com o FMI, “[...] considerando-se que tais organismos foram criados para manter a dominação e a acumulação de capital” (ANTUNES; AITA; SARTURI, 2016). Mézáros (2008) adverte que utilizar as reformas educacionais que propusessem para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados.

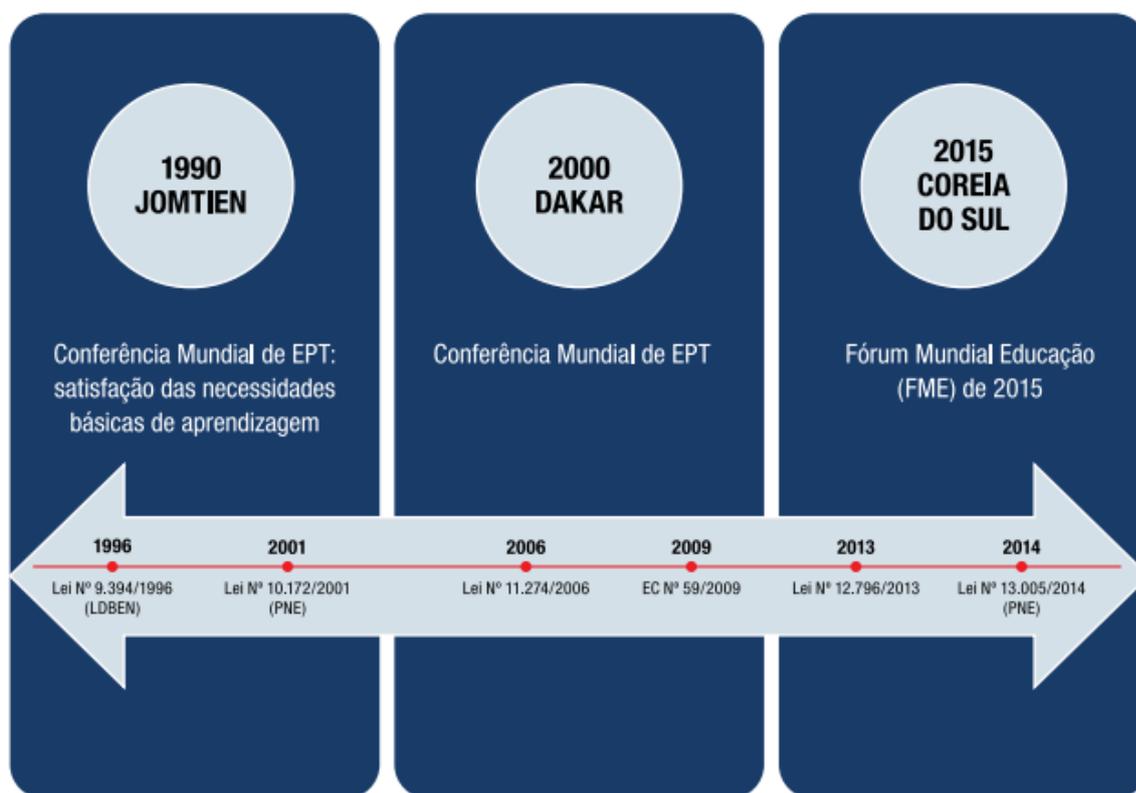
Antunes, Aita e Sarturi (2016) observam que estas determinações tem um impacto direto nas políticas públicas educacionais como, por exemplo, na avaliação em larga escala, índices, pactos, acordos e metas estabelecidas, que condicionam a nação a implementá-las, independentemente da especificidade ou demandas de realidade locais.

Em uma perspectiva histórica destacam-se os compromissos assumidos pelo Brasil, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990,

a Conferência Mundial de Educação para Todos convocada pela UNESCO (2001) e o Fórum Mundial de Educação realizado em 2015 na Coreia do Sul.

Antunes, Aita e Sarturi (2016), realizam um paralelo entre tais conferências e as políticas públicas no Brasil, conforme Figura abaixo:

Figura 3 – Orientações internacionais e as influências nas políticas públicas educacionais para educação básica



Fonte: Antunes, Aita e Sarturi (2016, p. 116).

As discussões se iniciam a partir da Lei da nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); a Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001) que institui o Plano Nacional da Educação (PNE); a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que instituiu o Ensino Fundamental com nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade nesse nível; a Emenda Constitucional nº 59 (BRASI, 2009), que, entre outras providências, dá nova redação aos incisos I e VII do Art. 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que torna obrigatória a Educação Básica no

Brasil dos quatro aos dezessete anos de idade; e por último, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional De Educação - PNE e dá outras providências (BRASIL, 2014).

Além deste paralelo as autoras, destacam a Conferência Mundial de Educação para Todos como um marco das políticas educacionais em 1990 que apresentou como objetivo primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta. A Conferência, contou com a presença de representantes de cento e cinquenta e cinco governos de diferentes países, teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o BM. Segundo Torres (2001), a Conferência não foi só uma tentativa de garantir a Educação Básica para a população mundial, mas uma tentativa de renovar a visão e o alcance dessa Educação Básica.

Educação para Todos serviu de marco para o delineamento e a execução de políticas educativas durante a década de 90, no mundo inteiro, principalmente em Educação Básica. É importante destacar que a Conferência chamou a atenção mundial para a importância e a prioridade da educação, em especial a Educação Básica. As reuniões preparatórias e os debates realizados na própria Conferência, entre os dias 5 e 9 de março de 1990, deram origem à “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” e ao “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Pode-se fazer uma análise da importância dada à Educação Básica no referido documento: Reconhecendo que uma Educação Básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998, s/p).

Antunes, Aita e Sarturi (2016) compreendem que a importância dada à Educação Básica nesse momento, devido à deficiência que persiste na educação no Brasil e nos demais países de terceiro mundo, o que vem sendo expresso nos altos índices de evasão escolar e de analfabetismo, como o próprio documento apresenta:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; (...) e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico (...)

(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998, pg. 2).

Tais dados apresentam um diagnóstico mundial, que para a UNESCO, entre os demais organismos internacionais, representam um problema para os países em desenvolvimento. Para inverter este quadro, compreendemos o Ensino Fundamental como pilar da Educação Básica, o que justifica os esforços em investir nesse nível da educação.

A partir de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, a elaboração de políticas voltadas para a Educação Básica foi impulsionada.

Pois, considera-se a educação como um elemento central para o desenvolvimento nacional. Passados três anos, no Brasil, em 1993 foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) o Plano Decenal de Educação para Todos, destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Esse documento é considerado como um conjunto de diretrizes políticas voltado a recuperação da escola fundamental no país e representa a resposta do Brasil ao compromisso firmado entre os países, organismos intergovernamentais e não governamentais, de elaboração de plano de ação para a década de 90, destinado a satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos (ANTUNES; AITA; SARTURI, 2016, p. 118).

As autoras salientam que a Conferência de Jomtien é um marco político e conceitual da educação fundamental, constituindo-se em um compromisso da comunidade internacional em reafirmar a necessidade de que “[...] todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem”, recomendando o empenho de todos os países participantes para solucionar os problemas de ordem social e melhorar a qualidade da educação (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998, s/p).

A partir da retomada do compromisso de Jomtien e da elaboração do plano para concretizar tais metas foi apresentado o Plano Decenal de Educação para Todos, pelo governo brasileiro em Nova Delhi, em um encontro promovido pela UNICEF e pelo Banco Mundial (BM), reunindo os nove países mais populosos do Terceiro Mundo: Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia, que, juntos, possuem mais da metade da população mundial.

No quadro, abaixo apresentam-se através de acordos firmados pelos países partícipes da ONU e UNESCO; as metas dispostas no (PNE) Plano Nacional de

Educação vigência 2014/2024 e os desafios para a gestão educacional, no país, para dar conta das determinações apresentadas.

Quadro 3 – Marco de ação - Educação 2030

(continua)

Acordos internacionais	Temática	Objetivos/Metas para a Educação Básica
<p>Acordo/ de Mascate - Global EFA meeting (Maio de 2014)</p>	<p>O Acordo de Mascate é um documento que estabelece objetivo e metas para a agenda da educação pós-2015 e foi acordado durante a Reunião Educação Mundial para Todos em Mascate, Omã.</p>	<p>1 Objetivo global: Objetivo - Assegurar uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, assim como a aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030. Proposto 7 metas entre elas destaca-se: Meta 1: Educação e cuidados na primeira infância, levando a preparação para a escola. Meta 2: Educação básica de pelo menos nove anos (primária e primeiro nível do ensino secundário), levando a resultados de aprendizagem relevantes.</p>
<p>Fórum Mundial de Educação de Incheon na Coreia do Sul (Maio de 2015)</p>	<p>A Declaração de Incheon representa o compromisso firme dos países e da comunidade de educação global com uma única agenda de educação – a Agenda de Educação 2030</p>	<p>Contempla cinco temas, com ações a serem desenvolvidas entre 2015 e 2030, a partir dos compromissos do movimento Educação para Todos (EPT): Direito à educação: até 2030, assegurar educação equitativa e inclusiva de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos. Equidade na educação: assegurar acesso e aprendizagem equitativa, particularmente para meninas e mulheres, para o pleno desenvolvimento do potencial de todas as pessoas. Educação inclusiva que responda e se adapte a cada estudante, relevante para a sociedade e para o respeito à cultura. Educação de qualidade, desenvolvida por professores capacitados e apoiados, como um direito de todas as crianças, jovens e adultos. Educação ao longo da vida para toda pessoa, a fim de adquirir conhecimentos e capacidades de que necessitem para realizar suas aspirações.</p>
<p>Cúpula de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) para adotar a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030, comprometidos (setembro de 2015)</p>	<p>A agenda compreende os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), incluindo o Objetivo 4, sobre educação, que abarca os objetivos de educação para 2030.</p>	<p>A agenda compreende os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), incluindo o Objetivo 4: "Fornecer educação de qualidade inclusiva e equitativa em todos os níveis – primeira infância, primária, secundária, terciária e treinamento técnico e vocacional", frisando que todas as pessoas "devem ter acesso a oportunidades de aprendizado durante toda a vida". Sobre educação, que abarca os objetivos de educação para 2030. Entre eles destaca-se: 4.1 – Em 2030 acesso e qualidade aos meninos e meninas à primeira infância e pré escola. 4.2 – Em 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso e qualidade no desenvolvimento da primeira infância, bem como os cuidados e educação pré-escolar para os que estão em idade para o ensino primário.</p>

Quadro 3 – Marco de ação - Educação 2030

(conclusão)

Acordos internacionais	Temática	Objetivos/Metas para a Educação Básica
38ª Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), na sede da organização em Paris, na França (novembro de 2015)	A Conferência Geral determina as políticas e as principais linhas de trabalho da organização.	<ul style="list-style-type: none"> - Ratificam as sete metas propostas para a Educação para Todos (EPT) Objetivo: Garantir educação de qualidade inclusiva e equitativa e educação ao longo da vida para todos até 2030. - Definição de programas e orçamento da UNESCO.

Fonte: Antunes, Aita e Sarturi (2016, p. 192).

No quadro acima se destaca a intenção expandir e aprimorar a educação e os cuidados com a infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas. Porém, como bem coloca Gimeno Sacristán (2001) a educação precisa ser efetivamente encarada como um direito ainda que suscetível a certas negociações, no qual, uma legislação sozinha não garante seu cumprimento apenas, por existir.

Assim, conformes estudos de Antunes, Aita e Sarturi (2016, p. 193), considera-se que:

O que parece estar descrito é uma sucessiva tentativa de gestar globalmente a educação nos países, uma escrita e reescrita de documentos para atender as determinações e muitos desafios para cada país dar conta dos deveres de casa. Há que se pensar, desde nossos domínios, uma maneira de atender as demandas de cada estado, gestando democraticamente e com mais eficiência suas prioridades como: o combate às desigualdades sociais, miséria, a falta de saúde e de segurança e, especialmente, uma educação que torne o cidadão crítico, participativo para que se possa vislumbrar um futuro melhor para todos. Para tanto a gestão da educação tem que ser levada a sério no país e faça parte de agendas de discussões nacionais para a educação, no qual, todos tenha acesso e cada estado possa estar discutindo e definindo suas demandas de forma democrática.

Além dos documentos acima citados, destaca-se o documento: Educação para as Pessoas e o Planeta: Criar Futuros Sustentáveis para Todos que trata o resumo

de Relatório de Monitoramento Global da Educação pela UNESCO (2016), traçando plano de Metas para a Educação Básica.

A Meta 4.1 prevê a conclusão universal da educação primária e secundária como caminho para uma aprendizagem relevante e efetiva. Desta forma:

O progresso dessa meta será visto como medida-chave do compromisso dos governos e da comunidade internacional para com os ODS. Críticos dessa meta acreditam que a pressão pela conclusão universal do segundo nível da educação secundária desvia a atenção da prioridade de garantir pelo menos nove anos de educação básica para todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2016, s/p).

No que se refere a Infância, a Meta 4.2 reafirma o foco da comunidade internacional em garantir uma base sólida para todas as crianças por meio da educação e dos cuidados na primeira infância. O monitoramento dos conceitos na meta apresenta três desafios:

- (a) ainda não há informação suficiente sobre quantas crianças se beneficiam de pelo menos um ano da educação pré-primária;
- (b) os indicadores propostos não captam o conceito de qualidade da oferta;
- (c) embora a meta vá além da educação e dos cuidados para o desenvolvimento na primeira infância, a viabilidade de introduzir um mecanismo de monitoramento desse fator é incerta.

A Meta 4.2 tem como foco garantir que as crianças comecem a escolarização formal no caminho certo para o desenvolvimento e "prontas para a escola primária".

Segundo o documento: "Essa visão holística marca uma mudança de visão do desenvolvimento infantil baseada exclusivamente em indicadores de saúde. Decidir a melhor forma de medir o desenvolvimento infantil é complexo" (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2016, s/p).

Outro documento, relevante para esta pesquisa é o analfabetismo funcional na América Latina e no Caribe Panorama e desafios políticos principais, o documento foi elaborado por Rodrigo Martínez, Daniela Trucco e Amalia Palma, de *La División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)* publicado em 2016.

O documento parte do pressuposto **que a educação é um investimento**. O nível de escolarização refletiria na produtividade e na renda da população. Geraria aumento do emprego, crescimento econômico e equidade social, beneficiando assim,

toda a sociedade. Quanto mais se avança nos níveis de escolaridade, maiores os salários. Com a elevação dos níveis de inovação e tecnologia passou-se a exigir mão de obra mais qualificada, o que traz o desafio ainda maior à educação de qualificar-se de modo a atender essas necessidades. Ou seja, os níveis de escolarização afetam diretamente os níveis de produtividade e de crescimento econômico e social.

Neste contexto, verifica-se a Educação Infantil, pautada em uma perspectiva política de compensar desigualdades sociais. Nas palavras do Banco Mundial (1990), assim se aumenta o capital humano, sobretudo o dos pobres, oportunizando que estes possam competir com outros por empregos melhores no mercado. Desse modo, as instituições de Educação Infantil, por criarem condições de sucesso escolar no futuro, serviriam de ponte para atravessar as diferenças existentes entre as classes sociais (KRAMER, 1995).

A partir dos documentos apresentados é possível identificar que os discursos dos organismos multilaterais estão alicerçados em: Qualidade, equidade e redução da distância entre a reforma educativa e as reformas econômicas, destaca-se, como observa Gentili (2005, p. 41), que o termo equidade aparece como uma redefinição do conceito de igualdade, substituindo e restringindo o alcance da educação pública, em consonância com o desenvolvimento de políticas focalizadas.

De modo que, a equidade não pode ser compreendida como sinônimo de igualdade; antes, ela se fundamenta na ideia de igualdade de oportunidades, ou seja, na necessidade de haver condições iguais de acesso às oportunidades de realização socioeconômica para todos os membros de uma comunidade política, ideia está defendida como o instrumento mais legítimo para se alcançar a justiça social (COSTA; KERSTENETZKY, 2005).

É importante destacar que muitos dos conceitos e das metas aqui apresentadas estão incorporados nas versões da Base Nacional Comum Curricular, desde o modo de ver a educação a partir da lógica da equidade, o conceito de qualidade e os de avaliação da Educação. Neste contexto, apresentam-se na seção seguinte, os movimentos da Educação Infantil no Brasil, desde a sua consolidação como primeira etapa da Educação Básica até movimentos de construção da BNCC.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: MOVIMENTOS POLÍTICOS

Na seção anterior foram apontados alguns documentos orientadores dos organismos multilaterais para a Educação Global, documentos estes que influenciaram na elaboração de políticas públicas no Brasil, sendo que estas que por sua vez, serão o foco desta seção.

Figura 4 – Armandinho e a construção



Fonte: Alexandre Beck. *Google Imagens*.

Inicia-se esta seção com uma breve ilustração de Armandinho (imagem 3), sobre a construção, no qual nos refere a importância de cada passo, de cada avanço, aqui ilustrado por tijolos. No que tange a Educação Infantil no Brasil, o processo de construção/consolidação não é diferente, de tijolo a tijolo, avançamos, e assim como Armandinho, buscamos a construção de pontes para sua consolidação e a garantia de acesso de qualidade.

Neste processo faz-se necessário o conhecimento sobre políticas públicas, que segundo Oliveira (2010):

[...] “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Assim, é o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando

necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Quando se fala em Políticas Públicas na educação a abordagem trata-se da articulação de projetos que envolvem o Estado e a sociedade, na busca pela construção de uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, ou seja, que resgate a construção da cidadania (GIRON, 2008).

As políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, por este motivo se fala em políticas de Educação Infantil, Educação Básica, Educação Superior. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras (VIEIRA, 2009).

Esta compreensão de política pública relaciona-se ao papel do Estado suas relações com a sociedade civil, e as contradições presentes no processo de desenvolvimento das políticas, pois, “[...] toda a política pública se caracteriza por contradições, até incoerências, que devem ser levadas em conta, mas sem impedir que se defina o sentido das condutas governamentais” (MULLER; SUREL, 2002, p. 18).

O poder público é muitas vezes a única instância de formulação de política. No entanto, é “[...] na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – a sociedade política e civil – que se definem as formas de atuação prática, as ações governamentais e, por conseguinte, se trava o jogo das políticas sociais” (VIEIRA, 2009, p. 20).

Nessa perspectiva, é oportuno enfatizar que a política em educação, encontra-se em qualquer nível, não apenas ao nível do governo central. Assim, são objeto de interesse e de análise da política educacional as iniciativas do poder público, em suas diferentes instâncias (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e espaços (órgãos centrais e intermediários do sistema e unidades escolares). Vieira (2009) aponta que sua abrangência é ampla já que vêm se constituindo hoje em um terreno pródigo de iniciativas, quer no campo dos suportes materiais, quer no campo de propostas institucionais, quer no setor propriamente pedagógico.

Dourado (2007) destaca que a ação política, em diferentes atores e contextos institucionais, é marcada por influências regulatórias, fruto de orientações, compromissos e perspectivas, em escala nacional e mundial, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas, assim como apresentado no capítulo anterior.

Para melhor sistematização das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil e no contexto pesquisado – Município de Santa Maria RS, em uma perspectiva histórica, apresenta-se no Quadro a seguir.

Quadro 4 – Políticas Públicas e Educação Infantil, movimentos políticos e sociais

(continua)

Ano	Acontecimento	Observações
1988	Constituição Federal	Constituição Federal: Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990)	ECA muda o panorama da criança e do adolescente no Brasil, especialmente no tocante às políticas sociais, pois foi a partir desses diplomas que foram legalmente reconhecidos esses direitos, os quais podem ser exercidos junto à família, à sociedade e ao Estado. Os direitos assegurados pelo ECA constituem a chamada proteção integral, pela qual as crianças e adolescentes devem ser protegidos juridicamente nos aspectos, saúde, a educação, transporte, lazer e cultura.
1957	Primeira escola de Educação Infantil de Santa Maria RS	Escola Municipal de Educação Infantil Darcy Vargas, a qual foi fundada em 1957 com o objetivo de atender crianças de seis meses à seis anos e onze meses de idade, na maioria oriundas de famílias carentes
1996	Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, são estabelecidas às diretrizes e bases da educação nacional	A partir desta lei a educação infantil torna-se a primeira etapa da educação básica, sendo ofertada em creches, para crianças de zero a três anos, e em pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos. Nesta também é ratificado que é dever do estado ofertar “[...] atendimento gratuito em creche e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 1996, p. 03).
1997	Lei nº 4123, de 22 de dezembro de 1997 (SANTA MARIA, 1997)	Sancionado o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria

Quadro 4 – Políticas Públicas e Educação Infantil, movimentos políticos e sociais

(continuação)

Ano	Acontecimento	Observações
1998	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998)	RCNEI é um material elaborado pelo MEC para integrar a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação (BRASIL, 1998). Compõe o material uma coleção de três volumes. *As críticas elaboradas pelos pareceristas demonstram que na versão final do RCNEI há uma comprovação de lançamento prematuro para a área, pois não houve discussões e definições por parte dos envolvidos com a Educação Infantil (ANDRADE, 2010, pag. 154).
1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999)	As DCNEIs representam a orientação nacional para a área da Educação Infantil na elaboração das propostas pedagógicas (BRASIL, 1999), isto é, apresentam diretrizes obrigatórias que definem os princípios norteadores que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.
2001	Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001)	O PNE estabelece um conjunto de vinte e seis objetivos e metas para a Educação Infantil, os quais, de forma geral, tratam, entre outras, das seguintes questões: ampliação da oferta de creches e pré-escolas; elaboração de padrões mínimos de qualidade e infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil; autorização de funcionamento dessas instituições; formação dos profissionais da área; garantia da alimentação escolar para as crianças atendidas nos estabelecimentos públicos e conveniados; fornecimento de materiais adequados às faixas etárias; estabelecimento de padrões de qualidade como referência para a supervisão; controle, avaliação e aperfeiçoamento da educação infantil
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006)	Documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2) busca responder com uma ação efetiva aos anseios da área, da mesma forma que cumpre com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (Brasil, 2001, cap. II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil). Assegurar a qualidade na educação infantil por meio do estabelecimento desses parâmetros é uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2005).
2007	Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007)	O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil.
2009	Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009)	A Emenda Constitucional no. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.

Quadro 5 – Políticas Públicas e Educação Infantil, movimentos políticos e sociais

(conclusão)

Ano	Acontecimento	Observações
2009	Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009)	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as 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 na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.
2011	Resolução CMESM Nº 30, de 21 de novembro de 2011	Define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS.
2014	Lei nº 13.005 PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014)	Define como primeira meta universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.
2015	Lei Nº 6001, de 18 de agosto de 2015	Instituiu o Plano Municipal de Educação - PME, com vigência por dez anos, com vistas ao cumprimento ao disposto no Plano Nacional de Educação – PNE
2015	Base Nacional Comum Curricular	I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base é realizado e reúne assessores e especialistas. A Portaria 592 institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. Em outubro, tem início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas
2016	1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular	Em março de 2016, após 12 milhões de contribuições, a primeira versão do documento é finalizada. Em junho, seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública são realizados por todo o Brasil já para debater a segunda versão da BNCC. Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.
2017	3ª versão da Base Nacional Comum Curricular	Abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Andrade (2010).

Como um grande marco nas políticas no Brasil a Constituição Federal (BRASIL, 1988), referiu-se às garantias da efetivação do dever do Estado para com a Educação

Infantil. Este é um dos aspectos centrais para essa primeira etapa da educação, pois deixa claros a obrigação do Estado de oferecer e o direito da criança de zero a seis anos de receber essa educação em creches e pré-escolas, que de acordo com o:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Para Corrêa (2002, p.19), isso significa, no plano jurídico, que [...] uma nova lógica se impõe, dado que qualquer família que deseje colocar sua criança numa creche poderá recorrer a promotoria pública para que esta, baseada e fundamentada na Constituição Federal, acione o Estado a fim de que este cumpra seu dever.

Andrade (2010) nos evidencia que ao garantir esse novo direito, que é a Educação Infantil, a Constituição Federal impõe ao Estado também um novo dever. Esse direito representou uma conquista das discussões e reivindicações dos movimentos sociais em geral. Corrêa (2002) sugere que os movimentos das mulheres organizados após a inserção da maior parte delas no mercado de trabalho, juntamente com as reivindicações da classe média, passaram a procurar as instituições coletivas de atendimento à criança de zero a seis anos de idade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) foi elaborado e sancionado em forma de lei logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, e estabeleceu garantias e direitos para a infância e a adolescência. Assim, a Constituição de 1988 e o ECA mudaram o panorama da criança e do adolescente no Brasil, especialmente no tocante às políticas sociais, pois foi a partir desses que foram legalmente reconhecidos esses direitos, os quais podem ser exercidos junto à família, à sociedade e ao Estado.

Os direitos assegurados pelo ECA constituem a chamada proteção integral, pela qual as crianças e adolescentes devem ser protegidos juridicamente nos aspectos, saúde, a educação, transporte, lazer e cultura. Nos artigos 3º e 4º tem-se uma dimensão da importância conferida a esses dois grupos etários, das crianças e o dos adolescentes:

Art. 3º- A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico,

mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Artigo 4º- É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único – A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em qualquer circunstância; b) precedência do atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção da família e à juventude (BRASIL, 1998, s/p).

Segundo Andrade (2010) o ECA enfatiza e garante amplamente a Educação Infantil para todas as crianças, pois em vários de seus artigos consta a ideia de garantia de prioridade ao atendimento a esses direitos; mas na prática isto ainda está muito longe de ser alcançado, pelo descaso do Estado em cumprir suas metas, deveres e obrigações decorrentes de suas políticas neoliberais e de interesses de classes antagônicas, utilizando-se de mediadas sutis, como descentralizar e focalizar, culpabilizar o indivíduo para desviar as atenções e responsabilizar os outros por aquilo que ele mesmo deve oferecer.

Neste contexto, em 1957 foi fundada a primeira escola a atender crianças em idade de educação infantil no município estudado – Santa Maria RS, com o objetivo de atender crianças de seis meses à seis anos e onze meses de idade, na maioria oriundas de famílias carentes, vinculadas à Secretaria de bem-estar social. A escola funciona até os dias atuais com o nome de Escola Municipal de Educação Infantil Darcy Vargas.

Em 1996, é sancionada a Lei das diretrizes e Bases Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso que passou por um processo de discussão que durou quase dez anos, durante os quais as diferentes forças e segmentos sociais e econômicos se enfrentaram em defesa de interesses antagônicos.

Na LDB, a Educação Infantil ganha especificidade quando é referida como a primeira etapa da Educação Básica. No Art. 21 da LDB, Lei nº 9394/96: “A educação compõe-se de: I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio”. Nos Artigos 29 e 31 a Educação Infantil continuou em destaque:

Art. 29 – A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos intelectuais e sociais, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 31 – Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Corrêa (2002) discorre que ambos são importantes, pois expressam uma nova visão relativa às necessidades da criança de zero a seis anos, prevendo que a escola deve ocupar-se de seu desenvolvimento global e configurando a educação como um complemento da ação da família e da sociedade, e não como uma substituição destas.

As questões curriculares também são abordadas na LDB questões curriculares, conforme artigo 26:

[...] os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio **devem ter base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, s/p).

No ano de 1997, também foi sancionado o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, através da Lei nº 4123, de 22 de dezembro de 1997 (SANTA MARIA, 1997), este apresenta como competência planejar, organizar e implementar as Políticas públicas. Através desta lei ficou designado que iriam integrar o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria os seguintes seguimentos:

I - Secretaria de Município da Educação; II - Conselho Municipal de Educação; III - Escolas Municipais do Ensino Fundamental; IV- Instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e pela iniciativa privada; V - Escolas de Ensino Profissionalizante da Rede Municipal (SANTA MARIA, 1997).

O Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria cumprirá às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estão organizadas na Lei nº 9.396/96 (BRASIL, 1996). Um dos seguimentos que constitui o Sistema Municipal de Ensino é a Secretaria de Município da Educação, portanto, serão apresentadas algumas características e elementos da secretaria, com o intuito de contextualizar os aspectos educacionais do município de Santa Maria – RS.

Os profissionais que constituem a secretaria apresentam como função fiscalizar, monitorar e conhecer a realidade dos contextos escolares, ou seja, das escolas que constituem o sistema municipal de ensino. Como também, possuem como competência auxiliar as escolas, na elaboração dos currículos e na construção

do Projeto Político-Pedagógico, fornecendo materiais e orientações acerca dos aspectos educacionais e das políticas públicas.

Os profissionais da Secretaria de Município da Educação são responsáveis por orientar e organizar formações para os professores que são da rede municipal de ensino, de Santa Maria/RS, buscando temáticas que estejam relacionadas com as necessidades e demandas das escolas e dos professores, para assim qualificar as ações desenvolvidas no contexto escolar. Além disso, a Secretaria de Município de Educação é responsável por outros aspectos legais e burocráticos, no que tange a organização das escolas, matrículas, contratação de professores e demais assuntos relacionados com a gestão do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria.

O CMESM e a Secretaria de Município da Educação são dois órgãos que se complementam e apresentam como função normatizar, deliberar, fiscalizar e assessorar as instituições escolares, visando a qualidade da educação e o direito dos sujeitos que estão inseridos nestes espaços. Portanto, ambos seguem as orientações das políticas públicas de âmbito nacional, adequando e estruturando as políticas municipais conforme a realidade da cidade de Santa Maria/RS.

Em 1998 é elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) um material elaborado pelo Ministério da Educação para integrar a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação (BRASIL, 1998) o material é composto de uma coleção de três volumes.

Um documento introdutório, que apresenta uma reflexão sobre as creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da Educação Infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação pessoal e Conhecimento de Mundo.

Volume 1 relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.

Volume 2 relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de mundo que contém seis documentos referentes aos eixos trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem oral e Escrita, natureza e Sociedade e Matemática.

O documento foi amplamente debatido pelos pesquisadores da época, gerando uma série de aspectos recorríveis: Como coloca Cerisara (2002, p. 340):

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a didatização de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (CERISARA, 2002, p. 340).

Andrade (2010) destaca que é importante compreender que o lançamento do RCNEI emergiu no contexto das reformas educacionais promovidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), através do MEC, destinadas a integrar a série Parâmetros Curriculares Nacionais, como o próprio documento ressalta. Um fato complementar que chamou a atenção foi que a publicação e a distribuição de centenas de milhares de exemplares desse documento aconteceram antes de as Diretrizes Curriculares Nacionais serem aprovadas, em um momento de interesse político para futuros resultados eleitorais.

Em 1999 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) (DCNEI) apresentam diretrizes obrigatórias que definem os princípios orientadores que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem adotar.

Art. 2º- Diretrizes Curriculares Nacionais, constituem-se na doutrina sobre Princípios Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999, p.1).

São definidos também os princípios orientadores das Propostas Pedagógicas

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1999, p.1).

As DCNEIs estabelecem normas para a elaboração dos projetos pedagógicos para a Educação Infantil. A valorização dos conteúdos básicos está presente no Art. 3º, Inciso IV: “[...] provimento de conteúdos básicos”. Nelas se observa também a presença da conceituação dos pilares estabelecidos no documento da UNESCO Educação: um tesouro a descobrir, conhecido como Relatório Jacques Delors (BRASIL, 1999, p.1).

Os estudos de Andrade (2010) evidenciam que as recomendações políticas contidas nos documentos dos organismos internacionais são identificadas nos documentos oficiais do MEC promulgados ao longo da década de 1990, conforme Quadro abaixo:

Quadro 6 – Políticas Públicas e contexto da influência na década de 90

Recomendações políticas á Educação Infantil na década de 1990: algumas categorias			
UNESCO	CEPAL	BM	BID
<ul style="list-style-type: none"> - Direito Humano - Qualidade - Aprender a aprender, a fazer, a conviver - Educação para o trabalho -Desenvolvimento sustentável - Expansão e Melhoria - Focalização à Educação Básica primária, á meninas, aos pobres - Equidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Equidade - Transformação produtiva -Desenvolvimento sustentável - Focalização à pobreza - Educação para a competitividade 	<ul style="list-style-type: none"> - Equidade - Transformação produtiva - Desenvolvimento sustentável - Focalização à pobreza - Educação para a Competitividade 	<ul style="list-style-type: none"> Focalização à pobreza - Cuidado Infantil - Desenvolvimento Sustentável - Focalização à Educação Básica - Qualidade - Descentralização - Aumento produtivo - Responsabilidade Social

Fonte: Andrade (2010, p. 159).

Neste contexto em 2001, emerge o primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2011) o PNE encontrava-se em consonância com a Constituição Federal, com a LDB e com os compromissos firmados pelo Brasil. Entre esses compromissos, dizem respeito mais diretamente à educação:

- o compromisso da Conferência de Dakar sobre a Educação para Todos, promovida pela Unesco, em maio de 2000;
- a Declaração de Cochabamba, dos Ministros da Educação da América Latina e Caribe, sobre Educação para Todos (2000);
- a Declaração de Hamburgo, sobre a Educação de adultos (1997);
- a Declaração de Paris, sobre a Educação Superior (1998);
- a Declaração de Salamanca, sobre necessidades especiais de educação (1994) (ANDRADE, 2010, p.140).

Os estudos de Andrade (2010) apontam que para a Educação Infantil os objetivos e metas, os quais, de forma geral, tratavam das seguintes questões: ampliação da oferta de creches e pré-escolas; elaboração de padrões mínimos de qualidade e infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil; autorização de funcionamento dessas instituições; formação dos profissionais da área; garantia da alimentação escolar para as crianças atendidas nos estabelecimentos públicos e conveniados; fornecimento de materiais adequados às faixas etárias; estabelecimento de padrões de qualidade como referência para a supervisão; controle, avaliação e aperfeiçoamento da Educação Infantil.

Além disso, o PNE (2001-2011) assegurou que 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino, não vinculados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), fossem aplicados, prioritariamente, na Educação Infantil (Meta 21). Assegurou também a realização de estudos sobre o custo da Educação Infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento (Meta 23).

Dentre os objetivos e metas do PNE para a Educação Infantil ressaltou-se a ampliação da oferta, pelo seu impacto sobre os demais objetivos, especialmente sobre a questão do financiamento. Prevê o PNE:

Ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos (Meta 1) (BRASIL, 2001, p. 42).

Dentre as metas do PNE estava assegurar a qualidade na Educação Infantil por meio do estabelecimento de parâmetros, nesta continuidade, em 2005 o MEC, a partir do debate em seminários regionais, publica os seguintes documentos: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação (2006); Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006). Todos eles têm como objetivo servirem de subsídios aos sistemas de ensino, não tendo caráter mandatório.

Em 2006, o MEC publica o documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006), versão definitiva, editada em dois volumes, que tem por

objetivo “[...] estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 2006, p. 8). O documento parte, portanto, da premissa de que o processo de definir e avaliar a qualidade de instituições de Educação Infantil pode causar um potencial transformador, desde que este processo contemple as vozes dos diferentes envolvidos no processo educativo: professores (as), diretores (as), funcionários (as), familiares, pessoas da comunidade, conselheiros tutelares.

Nesse sentido, a auto avaliação “[...] possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições” (BRASIL, 2009, p. 12). O documento se apresenta como um instrumento flexível, com várias formas de uso, a depender da criatividade e experiências das instituições.

No entanto, sugere e apresenta uma pormenorizada forma de aplicação. Os Indique - EI (BRASIL, 2009) adotam uma concepção ampla de qualidade, que se traduz em suas sete dimensões, a saber:

1. Planejamento institucional,
2. Multiplicidade de experiências e linguagens,
3. Interações,
4. Promoção da saúde,
5. Espaços, materiais e mobiliários,
6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais,
7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Para cada uma dessas dimensões há um conjunto de indicadores que são avaliados a partir de perguntas que devem ser respondidas coletivamente em pequenos grupos. O documento recomenda que se formem sete grupos compostos por representantes de diversos segmentos para que cada um faça a discussão de uma dimensão. Cada grupo deve ter um coordenador e um relator (definidos previamente), sendo que o primeiro deverá se responsabilizar por cuidar do tempo, mediar conflitos, buscar consensos e/ou identificar opiniões antagônicas. Já o segundo, tem como tarefa tomar nota, elaborar o quadro-síntese e expor na plenária o resultado da discussão do grupo.

Para facilitar a avaliação, o documento sugere que se atribuam cores aos indicadores. As cores devem sinalizar a avaliação feita pelo grupo, se boa, deve atribuir a cor verde, se média amarela e, se ruim, vermelha. No entanto, os indicadores

só devem ser definidos após o grupo responder, também através da atribuição de cores, às perguntas presentes no documento, que dizem respeito às ações, atitudes ou situações que denotam como a instituição é avaliada em relação ao tema abordado.

Ainda no ano de 2006, a Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007) que cria o Fundo de Manutenção da Educação Básica (Fundeb), em substituição ao Fundef, que financiou durante oito anos a universalização do Ensino Fundamental como meta prioritária de atendimento para a Educação Básica. Embora o Fundeb seja insuficiente, apresenta-se como um avanço significativo do ponto de vista do dispositivo legal, pois garante os recursos para Educação Infantil.

Em 2007, outro passo importante para a Educação Infantil, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil.

O programa atuou sobre dois eixos principais, indispensáveis à melhoria da qualidade da educação: Construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes; Aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da Educação Infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as 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 na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

No documento:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os

conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, s/p).

As propostas pedagógicas da Educação Infantil consideram a criança como centro do planejamento curricular, sendo um 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. Cabe destacar que as diretrizes são até o momento o documento curricular vigente para a Educação Infantil no Brasil.

A preocupação com o atendimento a todas as crianças dá início a um processo de regulamentação e normatização no âmbito da legislação, e a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009). A Emenda Constitucional n.º 59/ 2009, modificou a definição da educação obrigatória, apesar de sua importância, foi aprovada sem que fosse precedida por maiores discussões na sociedade, nos meios especializados e no próprio Congresso Nacional.

As principais modificações introduzidas foram: primeiro, a obrigatoriedade fica definida segundo o critério da idade do aluno e não mais pelo critério da etapa de ensino correspondente; segundo, amplia-se consideravelmente a duração da obrigatoriedade da escolaridade, de 9 para 14 anos. Como no Brasil as taxas de atraso escolar são bastante altas, muitos alunos completarão 17 anos sem terminar o Ensino Médio e até mesmo sem finalizar o Ensino Fundamental.

Cabe destacar que a Emenda Constitucional nº 59/2009 não tem força de lei, sendo oficializada pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
 - a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;
- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria (BRASIL, 2009).

Em 2011, Santa Maria por meio de sua autonomia enquanto SME construiu suas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (DCNs) formalizando e complementando aspectos elementares para o exercício desta etapa de ensino.

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria- RS foram definidas através da Resolução CMESM nº 30, de 21 de novembro de 2011 (SANTA MARIA, 2011), pelo Conselho Municipal de Educação do município de Santa Maria.

As Diretrizes Curriculares Municipais objetivam a articulação do processo de organização da Educação Básica, a estruturação dos projetos político pedagógicos das escolas, bem como a adequação e o cumprimento da legislação educacional. É importante uma orientação curricular para as escolas que integram o Sistema Municipal de Ensino, no sentido de que seja observada a legislação pertinente, bem como as características do contexto do município. Nesta perspectiva, as DCNs buscam contribuir para a consolidação da educação de qualidade com base numa concepção de educação, de currículo, de dimensões educativas, de princípios educacionais, de estrutura e do funcionamento destas escolas (SANTA MARIA, 2011, p. 01).

Em relação ao currículo para a Educação Infantil, verifica-se que na Resolução CMESM nº 30, de 21 de novembro de 2011 (SANTA MARIA, 2011), as propostas pedagógicas necessitam ser pautadas nas seguintes dimensões: identidade, cultura e linguagem, considerando as concepções de infância, criança, tempos e espaços, em que os sujeitos estão inseridos. Nota-se que:

Art. 5º – O currículo é operacionalizado nas escolas, conforme o seu Projeto Político Pedagógico. Se refere, essencialmente, a construção do conhecimento e das práticas produzidas em dinâmicas sociais, políticas, culturais, [re] significadas constantemente em cada contexto histórico. Engloba o contexto social do aluno, na intenção de promovê-lo na sociedade como ser ativo, participe dos processos de mudança, de criticidade e autonomia, sendo desenvolvido por meio de propostas coletivas, constituindo condições para que o indivíduo saiba se posicionar frente à sociedade em seus processos e inovações (SANTA MARIA, 2011, p. 3).

Em relação ao currículo é destacado que este não deve ser fragmentado em conteúdos e nem em etapas de desenvolvimento que devem ser vencidas pelas crianças, em um determinado período de tempo. Com base nisso, é salientado que as etapas do desenvolvimento necessitam ser conhecidas e consideradas no momento da organização do currículo, mas não pode ser o foco principal das propostas pedagógicas. Portanto:

Art. 6º – São dimensões norteadoras para a organização curricular da educação infantil:

I – Construção da Identidade e Autonomia Pessoal – refere-se ao conhecimento de si mesmo e à construção da própria identidade, em interação com o ambiente sobre qual a criança pode intervir, mediante o conhecimento de seu próprio corpo e da descoberta de suas possibilidades e limitações.

II – Descoberta dos Meios Físicos, Sociais e Culturais – refere-se ao conhecimento de elementos, espaços, condições e diversidade de formas para explicar e representar o mundo social e natural. São situações e relações que constituem o contexto da criança e incidem em seu desenvolvimento.

III – Linguagem, Comunicação e Representação – abrange as diferentes linguagens que relacionam o indivíduo ao ambiente e seus códigos. Estas linguagens são consideradas a partir da tripla função: lúdico-criativa, comunicativa e representativa (SANTA MARIA, 2011, p. 03).

Quanto aos aspectos referentes às orientações didático-metodológicas, salientando que as abordagens das ações pedagógicas na Educação Infantil necessitam basear-se em situações desafiadoras, ativas, estimulantes, lúdicas e significativas, as quais propiciem à criança a descoberta do mundo, do outro e de si mesma, através das quais os conteúdos das diversas áreas, valores e regras de convivência sejam aprendidos. Portanto, possui-se como ênfase e ponto de partido do planejamento das ações pedagógicas, da organização dos tempos e espaços, as crianças, visando o seu processo de desenvolvimento e a construção do conhecimento.

Outro elemento que se considera de extrema relevância para a organização da Educação Infantil, e que destaca algumas especificidades das crianças de zero a três anos de idade, está exposto no Art. 22, da Resolução nº 30, de 21 de novembro de 2011 (SANTA MARIA, 2011), neste é salientado que “[...] os parâmetros para a organização de grupos de crianças deverão levar em consideração o Projeto Político-Pedagógico e o espaço físico, bem como observar a relação denominação/idade, criança/adulto e criança/professor [...]”. Esta relação está destaca na figura a seguir:

Também, no Art. 22 das DCMEI (SANTA MARIA, 2011, p. 7) verificamos que trata dos “[...] parâmetros para a organização de grupos de crianças deverão levar em consideração o Projeto Político Pedagógico e o espaço físico, bem como observar a relação denominação/idade, criança/adulto e criança/professor”, conforme o que segue.

Quadro 7 – Parâmetros para a organização de grupos de crianças

ETAPA	IDADE	RELAÇÃO CRIANÇA/ADULTO RELAÇÃO CRIANÇA/PROFESSOR
a. Berçário I (BI)	de zero a um ano (0 – 1)	6 crianças por adulto No máximo 12 crianças por professor
b. Berçário II (BII)	de um a dois anos (1 – 2)	6 a 8 crianças por adulto No máximo 18 crianças por professor
c. Maternal I (MI)	de dois a três anos (2 – 3)	10 a 12 crianças por adulto No máximo 18 crianças por professor
d. Maternal II (MII)	de três a quatro anos (3 – 4)	12 a 15 crianças por adulto No máximo 20 crianças por professor
e. Pré-Escola A (Pré A)	de quatro a cinco anos (4 – 5)	15 a 20 crianças por adulto No máximo 20 crianças por professor
f. Pré-Escola B (Pré B)	de cinco anos a cinco anos e onze meses (5 – 5a 11m)	20 crianças por adulto No máximo 20 crianças por professor

Fonte: Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Santa Maria/RS – Resolução CMESM nº 30/2011 (SANTA MARIA, 2011).

Diante deste Quadro, observa-se que o município de Santa Maria/RS estabelece a etapa da Educação Infantil, conforme a faixa etária e o número de adultos. Portanto, torna-se claro que nem todos os adultos que podem estar com as crianças, necessitam serem professores, não é destacada uma formação específica para esse adulto. Verifica-se que a Resolução CMESM nº 30/2011 (SANTA MARIA, 2011), dispõe de informações e elementos que são de extrema relevância, para a organização e estruturação da Educação Infantil, no município de Santa Maria/RS, principalmente nos aspectos que tange ao currículo, pois destacam fatores que são imprescindíveis no momento em que se planeja uma proposta pedagógica, que considere as especificidades das crianças.

Neste cenário fez-se necessário uma retomada do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001), que resultou no atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), promulgado pela Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), este que define como primeira meta a universalizar até 2016. A Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, s/p).

Na Meta 1.8, prevê a promoção da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior, e na Meta 1.9 estimular a articulação entre pós-

graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos.

Na meta 1.6, refere-se a avaliação da Educação Infantil⁸, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (BRASIL, 2014).

Na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) propõe fomentar a qualidade da Educação Básica, indicando a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação Inter federativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

A Lei nº 6001, de 18 de agosto de 2015 (SANTA MARIA, 2015) instituiu o Plano Municipal de Educação - PME, com vigência por dez anos, com vistas ao cumprimento ao disposto no Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (SANTA MARIA 2014).

As diretrizes do PME são: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos

⁸ A partir da Portaria nº 1.147/2011 (BRASIL, 2011), vem ocorrendo discussões sobre o tema, tendo previsto para 2016 um indicativo para a primeira avaliação. A portaria tem por atribuições, propor diretrizes de avaliação da educação infantil, analisar diversas experiências, estratégias, instrumentos de avaliação da Educação Infantil e definir cursos de formação e avaliação na Educação Infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Tendo como desafio construir um modelo de avaliação que leve em consideração a especificidade da Educação Infantil.

(as) profissionais da educação; e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

No que se refere à Educação Infantil a Meta 1 do PME prevê universalizar, até 2016, a Educação Infantil na Pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches para as crianças de até 3 anos, de modo a contribuir para o alcance da meta nacional de 50% (cinquenta por cento) até o final da vigência do PME e oferta de Educação Infantil pública em tempo integral com garantia de qualidade no atendimento as crianças.

Neste contexto político, reafirmado sua relevância para a organização do trabalho pedagógico pelos discursos das docentes, em julho de 2015, ocorre I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base é realizado e reúnem assessores e especialistas. A Portaria institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. Em outubro, tem início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC com contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas.

Em março de 2016, após 12 milhões de contribuições, a primeira versão do documento é finalizada. Em junho, seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública são realizados por todo o Brasil já para debater a segunda versão da BNCC. Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na segunda versão.

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O Conselho Nacional de Educação (CNE) irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC, sendo homologada em março de 2018. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos Sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

4 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL

No capítulo anterior foram apontados alguns documentos e legislações das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil e no município de Santa Maria - RS, em uma perspectiva histórica, desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) até as elaborações das três versões da Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, antes de discutirmos a BNCC, faz-se necessário problematizações sobre currículo e Educação Infantil, foco desta seção.

Figura 5 – Mafalda e a escolarização



Fonte: Joaquín Salvador Lavado Tejón. *Google Imagens*.

Início este capítulo com uma breve ilustração de Mafalda (imagem 4), apresentando uma situação cotidiana de ensino/aprendizagem, a partir da ilustração é possível realizar algumas indagações sobre currículo, aspectos que serão dissertados a seguir.

Entende-se o currículo como “[...] um artefato político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder. Tenhamos, pois, consciência da dimensão política do currículo” (SOUSA, 2002, p. 40). Saliencia-se que qualquer definição de currículo depende de um contexto histórico, cultural, social e de uma comunidade acadêmica.

Desde o momento em que o homem imaginou uma instituição de educação para os diferentes elementos da sua comunidade, fosse ela universidade ou escola, surgiu a preocupação e a necessidade de falar de currículo (SOUSA, 2011). Sendo assim, o currículo espelha o conjunto de intervenções desenvolvidas na escola tendo em vista a criação de contextos promotores de aprendizagem.

Entende-se que o currículo escolar, mais do que um documento, é um instrumento da prática pedagógica cotidiana vivenciada por educadores e educandos nas escolas. Segundo Silva (2015), o currículo não é constituído de fatos ou conceitos teóricos, mas dá oportunidade em que educadores e educandos podem examinar significados da vida cotidiana. Assim, o currículo é tido como experiência, mas também interrogação e problematização da própria experiência. É, sobretudo, atividade, uma atividade não limitada à vida escolar e educacional, mas à vida inteira.

Além dessa definição, é comum que o currículo seja entendido como: lista de disciplinas, atividades desenvolvidas na escola, curso, sequência de matérias necessárias, conjunto de experiências que as crianças adquirem sob a responsabilidade da escola, instituições infantis, programas de planos e estudo, ou de uma forma mais ampliada, entende-se currículo como uma prática social que inclui o conjunto das práticas educativas e suas aprendizagens.

Em torno dessas definições, que têm pautado o entendimento de currículo, giram teorias que sustentam essas concepções de currículos e exercem no contexto educacional determinadas práticas sociais e culturais. Nesta lógica, apresenta-se a seguir a compreensão de Silva (2015) sobre as teorias do currículo.

Quadro 8 – Teorias do currículo

Teorias	Conceitos	Referencial	Questão Norteadora
Teorias Tradicionais	Ênfase nos conceitos pedagógicos de ensino/aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.	Bobbitt e Tyler	O que ensinar? Como ensinar?
Teorias Críticas	Ênfase nos conceitos de ideologia, poder, reprodução cultural e social, classe social, capitalismo relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência	Althusser Bowles e Gintis Bourdieu e Parsseron	Por que esse conhecimento e não outro?
Teoria Pós críticas	Ênfase nos conceitos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.	Apple Giroux Young	Por que privilegiar um determinado tipo de subjetividade ou identidade e não outra?

Fonte: Elaborada pela autora baseado em Silva (2015).

O autor levanta indagações essenciais sobre o currículo, tais como: o que é uma teoria do currículo? Onde começa e como se desenvolve a história das teorias do currículo? Quais são as principais teorias do currículo? O que distingue as teorias tradicionais das teorias críticas do currículo? E estas das pós-críticas?

Para Silva (2015, p. 14), tais definições revelam “[...] uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é”. Segundo ele, há questões que toda teoria do currículo enfrenta: qual conhecimento deve ser ensinado? O que eles (alunos) ou elas (alunas) devem ser, ou melhor, que identidades construir? Com base em quais relações de poder serão essas perguntas respondidas?

Conforme os estudos de Silva (2015) as teorias tradicionais sobre currículo nascem nos Estados Unidos, onde se desenvolveram duas tendências iniciais. Uma mais conservadora, com Bobbitt que buscava igualar o sistema educacional ao sistema industrial, utilizando o modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor. Bobbitt encontrou ainda suporte na teoria de Ralph Tyler e na de John Dewey. Tyler defendia a ideia de organização e desenvolvimento curricular essencialmente técnica. Dewey se preocupava com a construção da democracia liberal e considerava relevante a experiência das crianças e jovens, revelando uma postura mais progressista.

Na década de 1960 começam as críticas àquelas concepções mais tradicionais e técnicas do currículo. “As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 2015, p. 29). Entre os estudos pioneiros está a obra: *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, de Louis Althusser. Para Althusser (1918, p. 32) “[...] a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável”.

Já a escola capitalista, de Bowles e Gintis dá ênfase a aprendizagem, através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar um bom trabalhador capitalista. Outra grande obra do período é: *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron, que afirmava que o currículo estava baseado na cultura dominante, o que faz com que crianças das classes subalternas não dominem os códigos exigidos pela escola.

Nos Estados Unidos, a partir dos anos 70, tendo como marco inicial a I Conferência sobre Currículo, liderada por William Pinar, surgem duas tendências críticas no campo do currículo, as quais vêm se opor às teorias de Bobbitt e Tyler. A

primeira de caráter marxista, utilizando-se, por exemplo, de Gramsci e da Escola de Frankfurt. A segunda de orientação fenomenológica e hermenêutica. Aquela enfatizando “[...] o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social” (SILVA, 2015, p. 38); esta enfatizando “[...] os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (SILVA, 2015, p. 38).

Michael Apple, um dos expoentes nesse âmbito, parte dos elementos centrais do marxismo, colocando o currículo no centro das teorias educacionais críticas e relacionando-o às estruturas mais amplas, contribuindo assim para politizá-lo. “Apple procurou construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social” (SILVA, 2015, p. 48).

Já o currículo como política cultural, de Henry Giroux de acordo com Silva (2015, p. 53), fala numa “pedagogia da possibilidade” que supere as teorias de reprodução. Ele utiliza estudos da Escola de Frankfurt sobre a dinâmica cultural e a crítica da racionalidade técnica. Compreende o currículo a partir dos conceitos de emancipação e liberdade, já que vê a pedagogia e o currículo como um campo cultural de lutas. De fato, suas análises se ocupam mais com aspectos culturais do que propriamente educacionais. Ultimamente, Giroux incorporou contribuições do pós-modernismo e do pós-estruturalismo.

Outro autor de destaque para Silva (2015) é Paulo Freire, sua teoria é claramente pedagógica, não se limitando a analisar como é a educação existente, mas como deveria ser. Sua crítica ao currículo está sintetizada no conceito de educação bancária. Por outro lado, concebe o ato pedagógico como um ato dialógico em que educadores e educandos participam da escolha dos conteúdos e da construção do currículo. Antecipa a definição cultural sobre os estudos curriculares e inicia uma pedagogia pós-colonialista.

O movimento “nova” sociologia da educação busca construir um currículo que reflita mais as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados. Essa corrente se dissolveu numa variedade de perspectivas analíticas e teóricas: feminismo, estudo sobre gênero, etnia, estudos culturais, pós-modernismo, pós-estruturalismo etc.

É importante destacar que conforme apresentado por Silva (2015) o currículo se constitui como um campo ideológico de lutas, marcado historicamente por

influências globais e econômicas coordenando o que deve ser aprendido e que “identidades” queremos.

No contexto da Educação Infantil no Brasil, Barbosa (2016) nos sinaliza que o próprio tema currículo já levanta dúvidas, principalmente considerando que para muitos a concepção de currículo caracteriza-se como uma sequência de conteúdos. Segundo Oliveira (2010) para alguns educadores e especialistas a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo este que em geral associa-se à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares. Preferindo assim “[...] usar a expressão “projeto pedagógico” para se referir à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas” (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Como primeiro documento orientador para a prática pedagógica na Educação Infantil, em 1998, foi distribuído o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)⁹ (BRASIL, 1998) foi documento elaborado pelo Ministério da Educação, dividido em três volumes, com o objetivo primeiro de orientar o professor de Educação Infantil no trabalho educativo cotidiano, balizando as discussões entre profissionais que atuam com educação de infantes em nível nacional, não sendo seu uso, no entanto, obrigatório.

Como segundo documento, instituído a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) tem como finalidade estabelecer diretrizes a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. Trata da normatização do acesso e permanência na Educação Infantil, e seu conteúdo remete-se a breves definições de criança, currículo, Educação Infantil e proposta pedagógica (incluindo escolas do campo e escolas indígenas) e avaliação, bem como a organização do espaço tempo em sala de aula.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Currículo é um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010).

⁹ O documento foi apresentado no capítulo anterior.

O documento coloca a criança como cerne do planejamento curricular, traz sucintas conceitualizações sobre o cotidiano que permeia o processo educacional, não conseguindo, isolado, balizar os atos educativos, servindo como documento “guarda-chuva” para os demais.

Cabe enfatizar que conforme apresentado em capítulos anteriores a construção dos Referenciais Curriculares e das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil foram fortemente impulsionadas por interesses dos organismos multilaterais, ligados a fatores econômicos, colocando a Educação Infantil como encarregada da melhoria da qualidade no ensino da Educação Básica.

Ainda, é importante destacar que conforme Kramer (2006) as conquistas no campo das políticas para a Educação Infantil nem sempre conseguem ser implementadas no campo das práticas pedagógicas, Campos et al. (2011), indica em seus estudos que ainda há graves carências e inadequações no currículo praticado, o que nos remete aos desafios que ainda precisam ser enfrentados para oferecer a todas as crianças a educação a que elas têm direito.

Nesta conjuntura emerge a defesa de uma Base Nacional Comum para o currículo como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Ela responde a múltiplas demandas; se apresenta como capaz de garantir, entre outros, redistribuição de renda e reconhecimento das diferenças. Segundo Macedo (2014), a construção da BNCC é movida por interesses diversos, com uma rede de agentes políticos públicos e privados que luta por fixar sentidos para um “clamor universal”, que também discursa, por educação de qualidade.

O que está em curso de construção é uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido (MACEDO, 2014). Trata-se, portanto, de um discurso circular, no qual a medida da qualidade torna-se o seu esteio e a sua garantia. A evidência de qualidade se torna a própria qualidade que se está advogando.

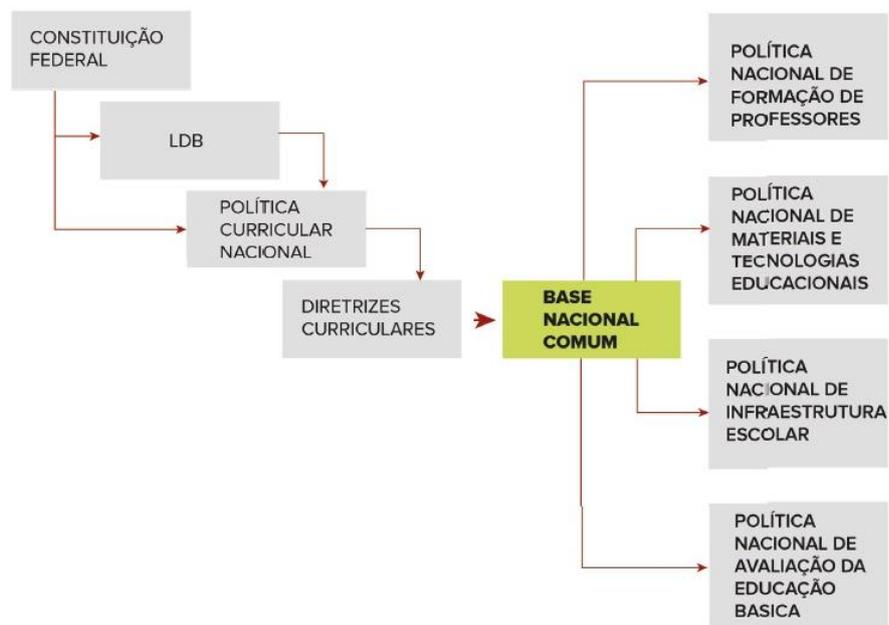
Após as problematizações sobre o currículo e sobre os movimentos de construção da Base Nacional Comum Curricular, aborda-se no próximo capítulo a seguir a primeira, segunda e terceira versão da Base.

4.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

A partir das discussões até aqui apresentadas foi possível compreender os desdobramentos da (s) infância (s) e das políticas de Educação Infantil no Brasil e no município de Santa Maria - RS, em uma perspectiva histórica. Neste capítulo, serão apresentadas as três versões e a versão homologada da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, buscando compreender as produções de sentidos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe novos rumos para a Educação Básica no Brasil: primeiro, a política Nacional de Formação de Professores, tanto inicial quanto continuada dos professores; segundo a política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais; terceiro, política Nacional de Infraestrutura Escolar; quarto, política Nacional de Avaliação na Educação Básica, conforme figura a seguir.

Figura 6 – Movimentos políticos da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016).

Em março de 2015, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação SEB/MEC deu continuidade aos processos de elaboração da BNCC em curso naquela secretaria desde a gestão anterior. Até aquela data, as ações

realizadas pela SEB consistiram na produção de um documento que explicitava direitos de aprendizagem e desenvolvimento para cada área de conhecimento e componente curricular. Esse documento, que se encontrava em versão preliminar, ainda incompleta, com circulação restrita à Coordenação de Currículos e Educação Integral da SEB e elaborado por uma equipe de especialistas colaboradores da SEB/MEC, não continha, ainda, uma previsão de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo relatório do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE (CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA, 2017) – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais a Equipe de trabalho envolvida na elaboração da BNCC foi estruturada em dois grupos:

(a) os assessores de área, que trabalharam mais diretamente ligados à SEB, responsáveis por coordenar o trabalho de produção dos documentos para a etapa da Educação Infantil e para as quatro áreas de conhecimento - Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – Na educação Infantil os assessores foram: Prof. Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Prof. Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira da Universidade de São Paulo.

(b) os especialistas dos diferentes componentes curriculares e etapas de escolarização, responsáveis pela construção dos documentos referentes a todos os componentes curriculares e etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio. - Na educação Infantil os especialistas foram: Silvia V. Cruz e Paulo Fochi.

Equipe de especialistas foi composta por 116 membros, organizados em comissões por área/componente curricular/etapa da Educação Básica. Essas comissões, coordenadas pelos assessores, foram responsáveis pela redação das versões 1 e 2 do documento da BNCC. Compuseram essa comissão: representantes de 35 universidades e 3 Institutos Federais de Educação; professores das redes públicas estaduais dos 26 estados e do Distrito Federal, indicados pelas secretarias estaduais de educação; gestores das redes públicas estaduais, também indicados pelas secretarias estaduais.

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

Educação Infantil na BNCC se dá em *Campos de Experiências*, conjuntos formados considerando alguns pontos de convergência entre os elementos que os orientam.

Os Campos de Experiências incluem determinadas práticas sociais e culturais de uma comunidade e as múltiplas linguagens simbólicas que nelas estão presentes. Constituem-se como forma de organização curricular adequada a esse momento da educação da criança de até seis anos, quando certos conhecimentos, trabalhados de modo interativo e lúdico, promovem a apropriação por elas de conteúdos relevantes. Campo de experiências até seis anos: Eu, os outros e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

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

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

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

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

Na segunda versão da Base, é possível verificar uma ampliação das discussões sobre a Educação Infantil, sinalizadas pelo documento linhas críticas, que na segunda versão foi reformulado.

A organização das etapas de escolarização para a Educação Infantil é subdividida por faixa etária:

- Bebês (zero a 18 meses),
- Criança bem pequenas (19 meses a três anos e 11 meses),
- Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses).

Após essa reorganização por faixa etária, os campos de experiências, também foram reorganizados, trazendo em específico o que deve ser trabalhado em cada campo e em cada faixa, conforme quadros a seguir.

Quadro 9 – Campo de Experiência: Eu, os outros e nós

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
O EU, O OUTRO, O NÓS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
(EIBEE001) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e adultos, constituindo relações de amizade.	(EIBPEO01) Demonstrar atitudes cuidadosas e solidárias na interação com diversas crianças e adultos.	(EICPEO01) Seguir as regras nas brincadeiras e jogos com outras crianças, aprendendo a lidar com o sucesso e a frustração.
(EIBEE002) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras das quais participa.	(EIBPEO02) Fazer uso de normas sociais, participando de brincadeiras de faz de conta.	(EICPEO02) Fazer uso de estratégias para lidar com o conflito nas interações com diversas crianças e adultos.
(EIBEE003) Dialogar com parceiros coetâneos ou adultos, ao explorar materiais, objetos, brinquedos.	(EIBPEO03) Assumir personagens ligados ao seu cotidiano nas brincadeiras de faz de conta.	(EICPEO03) Apreciar os costumes e as manifestações culturais do seu contexto e de outros.
(EIBEE004) Comunicar suas necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios e palavras.	(EIBPEO04) Praticar suas habilidades comunicativas, ampliando a compreensão das mensagens dos colegas.	(EICPEO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos, por meio de contatos diretos ou possibilitados pelas tecnologias da comunicação.
(EIBEE005) Reconhecer as sensações do seu corpo em momentos de alimentação, higiene, descanso.	(EIBPEO05) Comparar características de colegas (tamanho, altura, etnia, preferências, local de moradia etc.), identificando semelhanças e diferenças	(EICPEO05) Demonstrar oposição a qualquer forma de discriminação, sempre que presenciá-la.

O Campo de Experiência: Eu, os outros e nós, propõe que é na interação com outras crianças e adultos que as crianças construíram-se como alguém com um modo próprio de agir, sentir e pensar. Conforme vivem suas primeiras experiências de cuidado pessoal e outras práticas sociais recíprocas, na família, na instituição educacional ou na coletividade, constroem percepções e perguntas sobre si, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se com os demais. Nesse processo, as crianças aprendem a distinguir e a expressar sensações, percepções, emoções e pensamentos, o que lhes possibilita, posteriormente, considerarem o ponto de vista do outro, se oporem ou concordarem com seus pares, entendendo os sentimentos, os motivos, as ideias e o cotidiano dos parceiros.

Quadro 10 – Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos

(continua)

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
(EIBEKG01) Expressar corporalmente emoções, necessidades e desejos, ampliando suas estratégias comunicativas.	(EIBPCG01) Explorar gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nas diversas brincadeiras corporais e de faz de conta.	(EICPCG01) Fazer uso de movimentos cada vez mais precisos, ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades da cultura corporal.
(EIBEKG02) Ampliar suas possibilidades corporais, respondendo a desafios criados em espaços que possibilitem explorações diferenciadas.	(EIBPCG02) Praticar suas possibilidades corporais, ao se envolver em brincadeiras tradicionais e de faz de conta.	(EICPCG02) Criar movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EIBEKG03) Experimentar as possibilidades de seu corpo nas brincadeiras ou diante das demandas proporcionadas por ambientes acolhedores e desafiantes.	(EIBPCG03) Explorar formas de deslocamento no espaço, combinando movimentos e orientações diversas.	(EICPCG03) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo na participação em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, dentre outras possibilidades.
(EIBEKG04) Participar do cuidado do seu corpo e do seu bem-estar.	(EIBPCG04) Demonstrar uma valorização das características do seu corpo, nas diversas atividades das quais participa, como em momentos de cuidado de si e do outro, em jogos, histórias e em atividades artísticas.	(EICPCG04) Criar formas diversificadas para expressar ideias, opiniões, sentimentos, sensações e emoções com o seu corpo tanto nas situações do cotidiano como em brincadeiras, dança, teatro, música.

Quadro 9 – Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos

(conclusão)

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
(EIBECG05) Imitar gestos, sonoridades e movimentos de outras crianças e adultos.	(EIBPCG05) Explorar formas de deslocamento no espaço, combinando movimentos e orientando-se com relação a noções como: em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora.	(EICPCG05) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016).

O Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos, sinaliza que corpo expressa e carrega consigo não somente características e físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade (BRASIL, 2016).

As crianças brincam com seu corpo, se comunicam e se expressam, por meio das diferentes linguagens, como música, dança, teatro, brincadeiras de faz de conta, no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças também se colocam à prova e, desse modo, percebem a completude e a incompletude de si próprias. Na Educação Infantil, o corpo das crianças e dos bebês ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade e não para a submissão.

Quadro 11 – Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação

(continua)

BEBES	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
ESCUA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
(EIBEEF01) Reconhecer quando chamam seu nome e os nomes das pessoas com quem convive.	(EIBPEF01) Dialogar sobre diferentes assuntos em rodas de conversa e brincadeiras.	(EICPEF01) Registrar experiências pessoais ou atividades realizadas na escola em fotografias.
(EIBEEF02) Apreciar a escuta de pequenas histórias.	(EIBPEF02) Criar sons, rimas e gestos em brincadeiras de roda e outras brincadeiras.	(EICPEF02) Inventar enredos para brincadeiras, histórias, poemas, canções.

Quadro 10 – Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação

(conclusão)

BEBES	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
(EIBEEF03) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EIBPEF03) Relatar, de modo expressivo, experiências e fatos acontecidos, histórias de livros, filmes ou peças teatrais.	(EICPEF03) Ditar textos orais ao/a professor/a, individualmente ou em grupo.
(EIBEEF04) Participar de diálogos, usando movimentos expressivos, gestos, balbucios e fala.	(EIBPEF04) Criar novos elementos para as histórias que ouve.	(EICPEF04) Produzir suas próprias escritas, convencionais ou não.
	(EIBPEF05) Expressar seus sentimentos e opiniões, usando a linguagem verbal.	(EICPEF05) Levantar hipóteses sobre textos escritos sobre as características da escrita.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016).

Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação, descreve que desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com quem interagem, apropriando-se da primeira língua (BRASIL, 2016). A postura corporal e aos movimentos do bebê, o choro se constitui, pela interpretação do outro, em uma primeira linguagem oral, uma importante linguagem para a comunicação. Assim, as palavras são apropriadas pela criança e se tornam seu veículo privilegiado de pensamento e comunicação. A gestualidade, o movimento realizado nas brincadeiras ou nos jogos corporais, a apropriação da linguagem oral ou em libras, a expressão gráfica, musical, plástica, dramática, escrita, entre outras, potencializam a organização do pensamento, tanto na capacidade criativa, expressiva e comunicativa, quanto na sua participação na cultura (BRASIL, 2016).

Na Educação Infantil, são importantes as experiências da criança com a cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens, que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Quadro 12 – Campo de Experiência: Traços, sons, formas e Imagens

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
TRAÇOS, SONS, FORMAS E IMAGENS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
(EIBETS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos cotidianos.	(EIBPTS01) Explorar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos tipos de canção.	(EICPTS01) Selecionar espaços, objetos, materiais, roupas e adereços para brincadeiras de faz de conta.
(EIBETS02) Traçar marcar gráficas, usando objetos riscantes e suportes.	(EIBPTS02) Utilizar diferentes materiais, suportes e procedimentos para grafar, explorando cores, texturas.	(EICPTS02) Explorar relações de peso, tamanho, quantidade e volume de algumas formas.
(EIBETS03) Utilizar materiais com possibilidades transformadoras (argila, massa de modelar, papel, tinta).	(EIBPTS03) Reconhecer as possibilidades de se expressar em diferentes linguagens como a do desenho.	(EICPTS03) Analisar apresentações de teatro, música, dança, circo, cinema e outras manifestações artísticas.
(EIBETS04) Utilizar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EIBPTS04) Organizar com os colegas o ambiente para as brincadeiras ou para ocasiões especiais.	(EICPTS04) Apropriar-se de noções como altura, ritmo e timbre em relação a vozes, sons do cotidiano e músicas.
(EIBETS05) Imitar gestos, movimentos, sons, palavras de outras crianças e adultos ou de animais e objetos.	(EIBPTS05) Recriar danças, cenas de teatro, histórias, músicas.	(EICPTS05) Demonstrar interesse, respeito e valorização pelas diferentes manifestações culturais brasileiras.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016).

O Campo de Experiência: Traços, sons, formas e Imagens sinaliza que as crianças constituem sua identidade pessoal e social nas interações que estabelecem com diversos atores sociais, durante as quais elas aprendem a se expressar, por meio de múltiplas linguagens, como as artes visuais, dança, música e teatro. É importante que, desde bebês, as crianças tenham oportunidades de conviver com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da escola, pois, a partir dessas experiências diversificadas, elas podem fruir e recriar um universo de experiências, práticas e conceitos singulares (BRASIL, 2016).

Ao explorarem distintos materiais, recursos tecnológicos, audiovisuais e multimídia, as crianças realizam suas produções culturais, exercitando a autoria - coletiva e individual - com gestos, sons, traços, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, constituindo senso estético e crítico.

Quadro 13 – Campo de Experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
(EIBEET01) Explorar as características de objetos e materiais – odores, sabores, sonoridades, texturas, formas, pesos, tamanhos e posições no espaço.	(EIBPET01) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição.	(EICPET01) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder questões sobre a natureza e a sua preservação.
(EIBEET02) Apontar aos colegas e adultos alguma característica de pessoas, objetos e situações que tenha chamado sua atenção.	(EIBPET02) Relatar transformações observadas em materiais, animais, pessoas ou no ambiente.	(EICPET02) Observar, descrever e registrar mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações efetuadas sobre eles.
(EIBEET03) Produzir ações e modificações em objetos ou no ambiente ao explorá-lo.	(EIBPET03) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo e do lado), e temporais (antes e depois).	(EICPET03) Registrar o que observou ou mediu, fazendo uso mais elaborado da linguagem do desenho, da matemática, da escrita, ainda que de forma não convencional, ou utilizando recursos tecnológicos.
(EIBEET04) Distinguir e identificar algumas partes do seu corpo.	(EIBPET04) Classificar objetos, considerando um atributo (tamanho ou peso ou cor ou outro atributo).	(EICPET04) Relatar fatos importantes sobre o seu nascimento, seu desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
	(EIBPET05) Ordenar objetos, considerando um atributo (tamanho ou peso ou espessura ou outro atributo).	(EICPET05) Fazer observações e descrever elementos e fenômenos naturais como luz solar, vento, chuva, temperatura, mudanças climáticas, relevo e paisagem.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016).

O Campo de Experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, indica que crianças como são curiosas, observadoras e assim buscam compreender o ambiente em que vivem, suas características, suas qualidades, os usos e a procedência de diferentes elementos da natureza e da cultura com os quais entram em contato, explorando-os e criando explicações sobre o “como”, o “quando” e o “porquê” das coisas. Desde bebês, elas podem perceber o próprio corpo, o espaço que ocupam, os tempos (no pular corda, nas brincadeiras e nas músicas ritmadas) e podem construir sua consciência corporal (sentir sua respiração, o pulsar e as batidas do coração, os sons e os ruídos do corpo e da natureza, as

sensações de calor, frio, seco e molhado, as transformações e manifestações do seu corpo como as dores e as excreções) (BRASIL, 2016).

No que se refere às transições entre as etapas da Educação Básica, a segunda versão prevê que além de uma simples articulação entre um momento e outro, as etapas “[...] precisam ser vistas como linhas de continuidade do percurso educativo das crianças” (BRASIL, 2016). Neste sentido, a existência da base comum para os currículos tem um papel fundamental na construção de uma continuação, respeitando as características dos sujeitos, as diferentes relações que eles estabelecem com os conhecimentos, o papel social da escola e a natureza das mediações, em cada etapa é possível evidenciar alguns aspectos que contribuam no estabelecimento de conexões entre os momentos e experiências das vivências da infância.

A segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016) contempla também as condições necessárias ao trabalho pedagógico para a Educação Infantil, ao sistema educacional cabe garantir as condições necessárias ao trabalho pedagógico na Educação Infantil. A organização de espaços que ofereçam às crianças oportunidades de interação, exploração e descobertas; o acesso a materiais diversificados, geradores de enredos para as explorações, para as produções e para as brincadeiras infantis e a gestão do tempo propiciando uma jornada que lhes de tempo necessário para viverem suas experiências cotidianas, valorizando especialmente as oportunidades de estabelecer relações cuidando de si e do outro, nas interações e brincadeiras.

A formação dos professores e das professoras é, também, condições fundamentais para a exequibilidade do que se propõe como base comum de currículos para a Educação Infantil. Segundo a segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016), compete às instituições de Educação Infantil, proverem subsídios para pensar formas de acompanhamento e de avaliação do trabalho com as crianças no que se refere ao que foi exposto.

Segundo o relatório final sobre o processo de elaboração das versões 1 e 2 elaborado pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE (CEALE, 2017) – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A elaboração das versões 1 e 2 do documento da BNCC se deu com base em amplo processo de negociação com diferentes atores do debate sobre a educação nacional, como previsto no Plano Nacional de Educação (2014-2024): estados e municípios da federação, associações científicas e profissionais envolvidas com a Educação Básica, instituições de formação de professores, pesquisadores e especialistas das diferentes

áreas de conhecimento, escolas e professores da Educação Básica, sociedade civil. Os princípios que fundamentam ambas as versões da Base são aqueles marcos legais que regulamentam a BNCC: a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e demais Diretrizes (BRASÍLIA, 2013).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que, na segunda versão do documento, estão referidos a princípios éticos, políticos e estéticos, reafirmam a equidade da educação nacional a qual cabe a BNCC assegurar, assim como buscam contemplar as diferentes dimensões da experiência humana que atravessam o currículo. Nesse sentido, a BNCC é um documento que perspectiva a educação nacional de forma integral e a aprendizagem como direito de todos os cidadãos brasileiros, de qualquer idade.

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

As opções epistemológicas comportam, também, uma dimensão política, vez que expressam concepções de mundo, indivíduo, sociedade e educação. Nesse sentido, as escolhas materializadas nos documentos da BNCC advêm de entendimentos importantes, construídos a partir do diálogo com diferentes atores e entre esses e os marcos legais da educação nacional os quais, por sua vez, também são expressão de consensos construídos ao longo das últimas décadas no debate nacional sobre a Educação Básica. Por essa razão, a BNCC, especialmente em sua segunda versão, explicita sua articulação às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, estabelecendo eixos para cada uma das etapas da Educação Básica que derivam das orientações dessas Diretrizes.

Segundo relatório técnico Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (2017) no que concerne à sua dimensão técnica, a BNCC foi construída tendo como suporte as orientações expressas no Plano Nacional de Educação em suas metas 2 (estratégias 2.1 e 2.2) e 3 (estratégia 3.2 e 3.3), nas quais a estrutura da BNCC é definida: proposta

de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem atingidos nas etapas em que se organizam os diferentes níveis de ensino. Foram ainda suportes para a elaboração dos documentos da BNCC a consulta a experiências internacionais, em especial o Common Core State Standards (Estados Unidos), o Currículo Escolar Australiano (ACARA) e as bases curriculares do Chile, mas esses modelos não determinaram a concepção e a composição final do documento. Para o alinhamento de termos empregados no documento, foi consultado o Glossário de Terminologia Curricular (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2016).

Com relação às experiências internacionais, nossa análise não apenas dos documentos curriculares, mas especialmente das intervenções e pareceres de leitura crítica produzidos por consultores contratados pela Fundação Lemann, considerou, de modo cuidadoso, as especificidades da realidade educacional brasileira, as concepções que orientaram a produção dos currículos nos diferentes países e aquelas que sustentam a política curricular brasileira, expressas em nossos documentos oficiais e, ainda, a natureza dos currículos internacionais e da Base Nacional Comum Curricular.

A definição de uma identidade para as áreas de conhecimento e a implicação dos componentes curriculares com essa identidade representou em importante esforço epistemológico, que se estendeu à elaboração das versões 1 e 2 da BNCC. Para o enfrentamento desse desafio, o diálogo com os especialistas das áreas e com as associações científicas foi fundamental. Entende-se que tal identidade é um importante instrumento para a promoção de práticas pedagógicas mais interdisciplinares e, portanto, mais integradoras. A definição das áreas de conhecimento, seguida de uma definição dos componentes curriculares que as integram e das relações que mantêm com outros componentes da mesma área e com outras áreas de conhecimento, foi objeto dos primeiros textos produzidos pela comissão de assessores e, posteriormente, reconstruídos a partir do trabalho conjunto das equipes de especialistas.

Destaca-se, ainda, como importante conquista dos processos de negociação em torno da versão 1 da BNCC, o diálogo com as diferentes diretorias da SEB em torno do documento submetido à consulta pública. Esse diálogo, aprofundado na segunda versão do documento, permitiu incorporar, ainda à primeira versão da BNCC, temas como as relações da Base com as modalidades da Educação Básica e o

tratamento a ser dado à diversidade em geral: identidade de gênero, educação especial, culturas africanas e indígenas, diversidade cultural foram temas abordados na perspectiva dos direitos à educação de todos os cidadãos brasileiros.

Nesse sentido, a despeito de nos beneficiarmos de aspectos dos documentos internacionais e de seu processo de elaboração, nosso entendimento foi o de que essas experiências não podem ser transpostas para a realidade brasileira, dadas nossas especificidades e trajetória no debate curricular.

É importante mencionar que o momento histórico, político e econômico de construção da Base foi marcado por cortes em investimentos e programas de educação, podendo ser vivenciados em dois momentos. No primeiro, no último ano do Governo Dilma que, mesmo tendo defendido a bandeira do “Brasil, pátria educadora”, em virtude do contexto de crise, apresentou um corte de gastos no qual mais de 25% da redução do orçamento federal o que repercutiu na educação e na pesquisa.

No segundo momento, vivenciamos uma troca de governo através do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, a presidência ficou com seu vice, Michel Temer. Neste contexto, a educação enfrenta retrocessos democráticos, como uma gestão menos comprometida com as políticas sociais e, por efeito, os cortes financeiros¹⁰ serão ainda mais recorrentes.

Tal cenário ocasionou mudanças em todo contexto político do país, ocasionando a mudança de diversos ministros e ministros, como o da Educação o que gerou mudanças em toda a equipe que compunha até então as primeiras versões da Base. Esse contexto influenciou, como não poderia deixar de ser, as manifestações e as percepções sobre a base, suas finalidades e conteúdos. Segundo a literatura sobre currículo aponta esse artefato cultural e escolar como um campo de disputas. Essas disputas dizem respeito a concepções, valores, crenças, epistemologias, interesses corporativos e políticos. Desse modo, não é possível conceber o debate sobre currículo em um vazio sociológico.

Ele é parte dos embates travados na sociedade, em disputas pela hegemonia de ideias, saberes, conhecimentos, concepções de mundo. Nesse sentido, os debates

¹⁰ Podemos ter como exemplo a proposta de Reforma de Ensino Médio e a Emenda Constitucional 241 (PEC) que tem por finalidade congelar os gastos dos serviços públicos, essencialmente sociais, durante o período de vinte anos. Os efeitos da proposta na Educação repercutem na estagnação do crescimento da Educação Pública de Ensino, sobretudo nas metas ainda não alcançadas do Plano Nacional de Educação/ 2014-2024 (PNE).

sobre a BNCC foram atravessados pela crise política instaurada no Brasil, que culminou no impeachment da presidente Dilma Rousseff. Essa crise contribuiu para que temas, em geral circunscritos ao campo educacional – como a maior ou menor presença da gramática na proposta de Língua Portuguesa, o compromisso da Educação Infantil com a alfabetização.

Segundo o relatório técnico da Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – (2017) no caso dos atores que se manifestaram por meio do Portal da Base, o que se pode observar, em linhas gerais, foi a manifestação de uma ampla concordância com as proposições do documento. O percentual de concordância com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foi bastante elevado, em geral acima de 70%, em todas as etapas e componentes curriculares. As principais discordâncias observadas se referiram basicamente à introdução de determinados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em etapas de escolarização consideradas precoces, com sugestões para postergar essa introdução. Essa indicação foi conflitante, por exemplo, àquela observada nos pareceres internacionais, cuja demanda foi, em geral, por um currículo “mais exigente”.

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

Neste contexto em 2017 é apresentada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, esta 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 (a serem desenvolvidas), tais concepções deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, como nos ensinavam as vertentes técnicas que desdobravam a tradição tyleriana em toda uma tecnologia para a definição de objetivos (MACEDO, 2015).

A terceira versão nos evidencia¹¹ que:

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

A ratificação de tal perspectiva e a alteração nos campos de experiências, como o de Traços, sons, cores e imagens que passou a se chamar Traços, sons, cores e formas, abrangendo também experiências ligadas aos conhecimentos matemáticos, e o campo Escuta, fala, pensamento e imaginação que passou a se chamar Oralidade escrita, conforme Quadro abaixo.

Quadro 14 – Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas

(continua)

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar diferentes materiais, suportes e procedimentos para grafar, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), criando objetos tridimensionais.	(EI02TS03) Expressar-se por meio de linguagens como a do desenho, da música, do movimento corporal, do teatro.	(EI03TS03) Apreciar e participar de apresentações de teatro, música, dança, circo, recitação de poemas e outras manifestações artísticas.

¹¹ A relação entre organismos multilaterais e as políticas públicas no Brasil foi o foco do capítulo 3.1 Educação Infantil e Movimentos Globais: Contexto de Influência

Quadro 15 – Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas

(conclusão)

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
(EI01TS04) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS04) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS04) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
(EI01TS05) Imitar gestos, movimentos, sons, palavras de outras crianças e adultos, animais, objetos e fenômenos da natureza.	(EI02TS05) Imitar e criar movimentos próprios, em danças, cenas de teatro, narrativas e músicas.	(EI03TS05) Reconhecer e ampliar possibilidades expressivas do seu corpo por meio de elementos da dança.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Quadro 16 – Campo de Experiência: Oralidade e escrita

(continua)

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
ORALIDADE E ESCRITA OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
(EI01OE01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive	(EI02OE01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03OE01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01OE02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02OE02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03OE02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01OE03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas)	(EI02OE03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03OE03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01OE04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02OE04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03OE04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

Quadro 14 – Campo de Experiência: Oralidade e escrita

(conclusão)

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
ORALIDADE E ESCRITA OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
(EI01OE05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02OE05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03OE05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
(EI01OE06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02OE06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03OE06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01OE07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EI02OE07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais e suas características gráficas.	(EI03OE07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e de leitura.
(EI01OE08) Ter contato com diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02OE08) Ampliar o contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03OE08) Identificar gêneros textuais mais frequentes, recorrendo a estratégias de configuração gráfica do portador e do texto e ilustrações nas páginas.
(EI01OE09) Ter contato com diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02OE09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03OE09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

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

No ano de 2017, observando a educação brasileira como um todo encadeado e orgânico e reconhecendo que mesmo os estados com melhores indicadores ainda estão distantes do resultado desejado, o PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças (BRASIL, 2017, p. 5).

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

Nas primeiras versões da BNCC para a Educação Infantil eram propostos campos de experiências como organizadores do currículo baseados na Indicação Nacional Italiana (1991), posteriormente revisado na legislação de 2012. Entretanto, os estudos de Santiago e Faria (2016) apontam que:

Podemos constatar que esse contexto de construção de um currículo integrado para as crianças de zero a seis anos na Itália está na contramão da proposta de uma Base Nacional Curricular Comum Brasileira, contudo, somente a parte da Educação Infantil com os “Campos de Experiência” se aproxima. É fundamental, novamente, destacarmos que o principal debate posto pela sociedade civil italiana está no papel do protagonismo das crianças na Educação Infantil e as especificidades locais, construídas com a interlocução com a comunidade (SANTIAGO; FARIA, 2016, p. 103).

Para Aquino e Menezes (2016) a definição de campos de experiências infantis nas instituições de ensino parece ser um risco à possibilidade da experiência como algo que é singular e inerente à pessoa. A experiência não é uma realidade, uma coisa um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. “A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão” (AQUINO; MENEZES, 2016, p. 13).

Neste contexto, em março de 2018, é apresentada a versão homologada da BNCC, a versão conta com aspectos da terceira versão, contudo sofre alterações, conforme quadro a seguir.

Quadro 17 – Quadro síntese: 1, 2, 3 e Base Nacional Comum Curricular

1ª Versão	2ª Versão BNCC	3ª Versão BNCC	Versão Homologada
Apresenta doze Direitos de aprendizagem e desenvolvimento comuns a toda a Educação Básica que se afirmavam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN).	Apresenta sete Direitos de aprendizagem e desenvolvimento comuns a toda a Educação Básica que se afirmavam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN).	Dez Competências gerais comuns a toda a Educação Básica. Também ancoradas nos princípios éticos, políticos e estéticos das (DCN)	Dez Competências gerais comuns a toda a Educação Básica. Também ancoradas nos princípios éticos, políticos e estéticos das (DCN)
Modalidades – Educação Inclusiva	Modalidades – Educação Inclusiva	--	--
Temas integradores	Temas especiais	Competências Gerais	Competências Gerais
Sem divisão etária	Bebês Crianças bem pequenas Crianças Pequenas	Bebês Crianças bem pequenas Crianças Pequenas	Crianças de zero a 1 ano e 6 meses Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses
Campo de experiências: Eu, tu, o outro nós. Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e imagem Escuta, fala, pensamento e imaginação Espaço, tempos, quantidades relações e transformações	Campo de experiências Eu, tu, o outro nós. Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e imagem Escuta, fala, linguagem e pensamento Espaço, tempos, quantidades relações e transformações	Campos de Experiências: Eu, tu, o outro nós. Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e forma Oralidade e escrita Espaço, tempos, quantidades relações e transformações	Campo de experiências: Eu, tu, o outro nós. Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e formas Escuta, fala, pensamento e imaginação Espaço, tempos, quantidades relações e transformações
Inter relaciona os campos de Experiências com as áreas do conhecimento	Transição Educação Infantil - Anos Iniciais	Transição Educação Infantil - Anos Iniciais	Transição Educação Infantil - Anos Iniciais

Fonte: Elaborada pela autora baseado na BNCC (BRASIL, 2016, 2017 e 2018).

A partir do quadro 15 e das problematizações aqui apresentadas é possível realizar um paralelo entre as versões da BNCC para a Educação Infantil, a base passou por campos de disputas até sua homologação.

A versão homologada em questões estruturais manteve-se como a terceira versão, no que se refere a Educação infantil as discussões referem-se aos campos de experiências referentes a linguagens e a Educação Matemática, para melhor elucidação apresentamos os quadros com os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, com as alterações em destaque, a seguir:

Quadro 18 – Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
----	----.	-----.
(EI01TS04) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS04) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS04) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Quadro 19 – Campo de Experiência: Fala, Pensamento e Imaginação

(continua)

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
(EI01OE01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive	(EI02OE01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03OE01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01OE02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02OE02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03OE02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01OE03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas)	(EI02OE03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03OE03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01OE04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02OE04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03OE04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01OE05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02OE05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03OE05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
(EI01OE06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02OE06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03OE06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01OE07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EI02OE07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais e suas características gráficas.	(EI03OE07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e de leitura.

Quadro 17 – Campo de Experiência: Fala, Pensamento e Imaginação

(conclusão)

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
(EI01OE08) Participar de situações de escuta com diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02OE08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)..
(EI01OE09) Conhecer e Manipular com diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02OE09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03OE09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Conforme apresentado nos quadros as alterações nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, foram pequenas. Contudo, o fato da nomeação do campo de experiência retornar a Fala, Pensamento e Imaginação já produz sentidos para a Educação Infantil. Conforme apresentaremos no capítulo a seguir.

5 ENTRE ESQUECIMENTOS: EM BUSCA DE SENTIDOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A busca por sentidos se deu a partir da Análise de Discurso (AD) de linha francesa Michel Pêcheux (1938-1983) e Orlandi (2015). Na busca proponho interpretar o que é produzido, dito, falado, silenciado, “esquecido” na relação entre infância que construímos e a infância que queremos, pensando na Base Nacional Comum Curricular como uma política que produz efeitos, consequências e sentidos.

Cabe destacar que conforme as palavras de Orlandi (2015), uma análise de discurso nunca será igual a outra, ela mobiliza conceitos distintos e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais, a construção dos dispositivos analíticos é única para cada analista, sendo cada um construtor do “seu” dispositivo.

A análise discursiva deste trabalho deu-se pela busca de sentidos a partir dos “esquecimentos”, Orlandi (2015), distingue dois tipos de esquecimentos. O primeiro esquecimento é chamado de ideológico, ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Nesse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes. Esse esquecimento reflete o sonho adâmico: O de estar na inicial absoluta da linguagem, de ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significam exatamente o que queremos. Eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam não pela nossa vontade.

No primeiro esquecimento, a partir da ilusão adâmica acionamos o conceito de memória, que por sua vez, tem suas características e quando pensada em relação ao discurso ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar independente, é chamado de memória discursiva: “O saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retoma sob a forma do pré - construído, o já dito que está na base do dizível, sustendo cada tomada da palavra” (ORLANDI, p. 33. 2015). Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não aja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam.

O segundo esquecimento é da ordem da Enunciação: Ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e ao longo do nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam o que dizer sempre poderia ser outro, ela estabelece uma

relação “natural” entre a palavra e coisa. Mas este é um esquecimento parcial, semiconsciente e muitas vezes voltamos sobre ele, recorremos a esta margem de famílias parafrásticas para melhor explicarmos o que dizemos. É o chamado esquecimento enunciativo e que nos atesta que a sintaxe significa: o modo de dizer não é diferente aos Sentidos.

Neste sentido, a partir dos esquecimentos propostos por Orlando (2015), os dispositivos analíticos desta pesquisa, estão organizados na perspectiva do ciclo de políticas de Ball (1994) Mainardes (2006) sendo organizados em discursos *da* política – Contexto da produção e influência e discursos *sobre* a política - Contexto da prática.

Os contextos da produção e influência se constituíram pelas versões da BNCC, sendo representado por **DP - Discurso Político** e o contexto da prática é referente as duas entrevistas realizadas com as gestoras da secretaria municipal de educação de Santa Maria RS, sendo representado por **DG – Discurso dos gestores**, conforme quadro a seguir.

Quadro 20 – Gestos de interpretação

Discursos	Sujeitos	Gestos de Interpretação
Discurso da Proposta DP - Discurso Político	DP1: 1ª Versão BNCC DP2: 2ª Versão BNCC DP3: 3ª Versão BNCC DPH: Versão Homologada BNCC	-Contexto da Produção de texto e Contexto da Influência: <ul style="list-style-type: none"> • Direitos de aprendizagem - Competências gerais; • Temas integradores - Temas Especiais - Competências Gerais; • Campo de experiências; • Transição Educação Infantil - Anos Iniciais.
Discurso sobre a proposta DG – Discurso de 2 gestores ¹²	DG1: Pedagoga, especialista em Gestão Educacional, ingressou no município em 2016, atua a um ano na função; DG2: Pedagoga, 29 anos na rede, a 10 anos na função de coordenação.	- Contexto da prática: <ul style="list-style-type: none"> • Políticas Articuladas; • Infraestrutura.

Fonte: Elaborado pela autora.

Começo as análises, problematizando, a palavra base, está própria produz sentidos, nos remete a estrutura, organização, algo que sustenta, nos movimentos de

¹² Função dos Gestores: Acompanhamento e assessoramento pedagógico das escolas de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental que ofertam vagas de E.I.

divulgação o discurso produzido era: “A Educação é a Base”. Para Lopes (2015) o nome Base Nacional Comum Curricular faz supor haver “um selo oficial de verdade” para “um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido” (p. 12). Além disso, a base vem promovendo o discurso do que falta à educação de “boa” qualidade, sendo esta o caminho para uma educação de sucesso, desempenhando a tarefa de salvação, de sutura da falta de qualidade (CUNHA, LOPES, 2017).

Conforme apresentado nesta pesquisa, o processo de construção da BNCC passou por um vasto processo de 2015 a 2018, entre três versões, consultas públicas e a versão homologada. Para iniciar as discussões apresento na imagem a seguir, as capas, da primeira, segunda, terceira e da versão homologada da BNCC.

Figura 7 – Movimentos da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2015, 2016, 2017, 2018).

A partir dessa imagem é possível identificar mudança, alteração entre as versões, na primeira e segunda versão a imagem nos remete a uma identidade brasileira, com ilustrações de todas as regiões do país, como um conjunto articulado. A partir da terceira versão a capa nos remete e estrutura, predisposição, um sobre outro, como tijolos ou caixas articulados, tais movimentos serão abordados na sessão seguinte.

5.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO E DA INFLUÊNCIA

O ponto de partida dos gestos analíticos para estes contextos refere-se à definição dos objetivos de aprendizagem propostos, pela BNCC no DP1: Os **direitos de aprendizagem** são definidos como princípios orientadores da definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento. Sendo doze Direitos de aprendizagem que constituem um conjunto de proposições que orientam as escolhas feitas pelos componentes curriculares na definição de seus objetivos de aprendizagem, considerando as dimensões ética, estética e política de efetivação daqueles direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

No discurso do DP2 os **direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** são balizadores da proposição dos objetivos de aprendizagem para cada componente curricular. São definidos alguns direitos fundamentais à aprendizagem e ao desenvolvimento com os quais o trabalho que se realiza em todas as etapas da Educação Básica. Esses direitos explicitam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos, e devem orientar uma Educação Básica visando à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas.

No DP3 é usado um novo conceito para dispor ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC o conceito agora é de **dez competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Em consonância o DPH indica **conhecimentos e competências** que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC adota dez competências gerais, que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, sobrepondo-se e interligando-se na construção de conhecimentos e habilidades e na formação de atitudes e valores.

Por que Competências e não direitos de aprendizagens? Que sentidos foram produzidos nesse deslocamento?

Esse deslocamento é de ordem epistemológica partindo de direitos de aprendizagem para competências (a serem desenvolvidas), a um deslocando do foco do ensino para a aprendizagem, perpassando vertentes técnicas que desdobravam a tradição tyleriana em toda uma tecnologia para a definição de objetivos (MACEDO, 2015).

Para DG2 os direitos de aprendizagens são o ponto forte da BNCC para a Educação Infantil.

*[..] falo nos direitos de aprendizagem, eu acho que o ponto forte é esse, **tu poder dizer que para a tua colega que a criança tem garantido isso**, o brincar o explorar, o conhecer, é isso e eu falo muito quando eu estou conversando com as minhas colegas aqui, eu falo dos campos neh, mas eu digo, mais do que os campos, o Direito! Por que elas enxergam separados, óh então, ontem nós falamos muito, mais do que qualquer coisa é garantir esses direitos.*

Nesse discurso da gestão, o sentido produzido referiu-se a cobrança, controle, se as crianças têm direito a brincar, explorar, conhece (...) pode-se dizer que, a criança tem garantido isso, logo o professor pode ser “cobrado” para tal. Macedo (2016) problematiza que o desejo de controle que produz a compreensão normativa de currículo.

Para Macedo (2016) os direitos de aprendizagem produzem um discurso político particular, no qual a igualdade se alicerça numa semelhança abstrata capaz de garanti-la. Para Micarello (2016) a conceitualização de “direitos” está alicerçada a uma concepção de qualidade da educação, estas por sua vez, que não se reduz ao desenvolvimento de habilidades e competências, mas que se refere à qualidade social da educação, aponta para um projeto de formação mais amplo, de uma educação integral, para a qual o acesso aos saberes e conhecimentos produzidos pela sociedade tem papel importante, aliado a outros fatores, internos e externos à escola.

O segundo movimento discursivo abordado por esta pesquisa refere-se ao fio condutor de toda a Educação Básica, o que é desenvolvido ao longo desta trajetória, visando assegurar aos alunos uma formação humana integral e, por isso, não constituem um componente em si.

Para o DP1 a integração entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes é estabelecida pelos **temas integradores**. Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus

processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo nessas interações. Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica.

No DP2 o termo utilizado é **Temas Especiais**, estes permitem estabelecer a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas que organizam a Educação Básica, no contexto da BNCC. Esses temas dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo. Trata-se, portanto, de temas sociais contemporâneos que contemplam, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos sujeitos, na perspectiva de uma educação humana integral. Dessa forma sua abordagem nas propostas curriculares objetiva superar a lógica da mera transversalidade, ao se colocarem como estruturantes

No DP3 há outro movimento discursivo, o termo utilizado é **Competências gerais**, as competências gerais da BNCC, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para toda a Educação Básica, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores.

No DPH mantém o conceito **competências gerais**, estas inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, sobrepondo-se e interligando-se na construção de conhecimentos e habilidades e na formação de atitudes e valores.

Esse movimento discursivo é justificado na BNCC pelo contexto de influência: "Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a 'educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza' (BRASIL, 2018), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)."

Ao questionar a gestora sobre o contexto da influência, segundo o DG1, este:

É um movimento histórico já tu te espelha onde dá certo e tenta implementar aqui, que não são as mesmas pessoas, não é o mesmo nível cultural, social, a política não é

igual e aí já teve outros movimentos assim vamos ver o que os Estados Unidos estão fazendo e vamos implementar aqui e aí depois da um tempo e o próprio país diz essa foi década perdida na educação e a gente está se apoiando neles, então nós estamos no mínimo com 20 anos perdidos é complicado por que tu não tem como te espelhar e aí tu reproduz uma coisa que já está pronta, tu precisa recontextualizar, é importante a gente ver as práticas que deram certo e ver o que nos serve, mas não copiar e colar.

O discurso da gestora refere-se à transposição de políticas, sentido este, que pode ser identificado na construção da BNCC, conforme já abordado nesta pesquisa, além disso, a Base elenca no seu discurso como **casos de sucessos**, propondo grande divulgação e apoio a experiências curriculares inovadoras.

Cabe destacar que termo competências remete a um conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e aptidões que possibilitam maior sucesso na execução de determinada atividade, no âmbito escolar, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados. Uma abordagem por competências enaltece o que o discente aprende por si, o aprender a aprender, a construção pessoal do saber através da interação. Enaltece o conhecimento enquanto instrumento de aquisição de competências, elogia os conteúdos enquanto meios possibilitadores de desenvolvimento de competências (DIAS, 2010).

O sentido do termo competência está articulado a desempenho, habilidade, se tem competência para determinado conceito tem-se um bom desempenho, tem-se domínio comportamental (saber-fazer) - a competência consolida-se numa ação ou no conjunto de ações organicamente articuladas.

No que se refere a educação infantil, o movimento discursivo de maior debate, refere-se aos campos de experiências. Os Campos de Experiências constituem um arranjo curricular da Educação Infantil, onde as experiências, vivenciadas pelas crianças, promovem a apropriação de conhecimentos relevantes. Os campos de experiências acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural (BRASIL, 2016). Destes as discussões foram referentes a alfabetização/linguagens e o referente a educação matemática.

O DP1 nomeava tais campos por: **Traços, sons, cores e imagem e Escuta e Fala, pensamento e imaginação.**

O campo: Traços, sons, cores e imagem propõe que as crianças constituam a identidade pessoal e social nas interações com diversos atores sociais, aprendendo a

se expressar por meio de múltiplas linguagens no contato com manifestações culturais locais e de outros países. As crianças precisam explorar diferentes materiais, recursos tecnológicos, realizando suas produções com gestos, sons, traços, danças, mímica, encenações, canções, desenhos, modelagens, de modo singular, inventivo e prazeroso no desenvolvimento da sua sensibilidade.

O campo: Fala, pensamento e imaginação, prevê que desde o nascimento, as crianças são atraídas e se apropriam da língua materna em situações comunicativas cotidianas com pessoas de diferentes idades, com quem interagem em diversificadas situações. A gestualidade, o movimento exigido nas brincadeiras e nos jogos ou da língua brasileira de sinais (LIBRAS) potencializam tanto a comunicação quanto a organização do pensamento das crianças e sua participação na cultura. Na pequena infância, a aquisição e o domínio da linguagem verbal está vinculada à constituição do pensamento, à fruição literária, sendo também instrumento de apropriação dos demais conhecimentos.

O DP2 nomeia **Traços, sons, cores e imagem - Escuta, Fala, linguagem e pensamento**.

Traços, sons, cores e imagem: As crianças constituem sua identidade pessoal e social nas interações que estabelecem com diversos atores sociais, durante as quais elas aprendem a se expressar, por meio de múltiplas linguagens, como as artes visuais, dança, música e teatro. É importante que, desde bebês, as crianças tenham oportunidades de conviver com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da escola, pois, a partir dessas experiências diversificadas, elas podem fruir e recriar um universo de experiências, práticas e conceitos singulares.

Escuta, Fala, linguagem e pensamento: Prevê que desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com quem interagem, apropriando-se da primeira língua (língua materna/nativa/línguas de socialização). Além do choro, para se comunicar com outras pessoas, os bebês empregam vários recursos vocais, gestos e olhares, ampliando seu repertório vocal, à medida em que o outro responde a ele. Assim, as palavras são apropriadas pela criança e se tornam seu veículo privilegiado de pensamento e comunicação. A gestualidade, o movimento realizado nas brincadeiras ou nos jogos corporais, a apropriação da linguagem oral ou em libras, a expressão gráfica, musical, plástica, dramática, escrita, entre outras, potencializam a organização do pensamento, tanto

na capacidade criativa, expressiva e comunicativa, quanto na sua participação na cultura.

Conforme já abordado na pesquisa o DP3 rompe esta linha e conta com as maiores alterações nos campos de experiências: nomeando em **Traços, sons, cores e forma – Oralidade e escrita**.

Traços, sons, cores e forma: Aborda que as crianças devem conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

O campo Oralidade e escrita prevê a Educação Infantil como a etapa que as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações quais podem falar e ouvir, vão ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão, seu vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Ouvir a leitura de textos pelo professor é uma das possibilidades mais ricas de desenvolvimento da oralidade, pelo incentivo à escuta atenta, pela formulação de perguntas e respostas, de questionamentos, pelo convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, além de se constituir em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita.

O DPH, retoma os propósitos das versões anteriores e retoma alguns conceitos, nomeando em **Traços, sons, cores e formas**, e **Escuta, fala, pensamento e imaginação**

Traços, sons, cores e formas: em que as crianças devem conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca.

Escuta, fala, pensamento e imaginação: Propondo que as crianças desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Nesse movimento discursivo, o campo referente as linguagens, gerou maiores discussões, segundo o discurso do DG2: quando questionado sobre as versões a mesma responde que:

eu fiquei apavorada com a questão da leitura e escrita ali, me assustou muito, por que ela mudou toda, ai me assustei porque eu enxergava os pequenininhos já sendo alfabetizados.

Os sentidos produzidos nestes campos de experiências ficaram ligados a alfabetização, a Educação Infantil deve ou não alfabetizar? Tal questão, retoma outro sentido produzido, o que é alfabetização? Este sentido aqui apresentado está articulado a uma educação tradicional, de repetição e memorização.

Quando questionado sobre os movimentos discursivos dos campos de experiências e nas versões da BNCC, a gestora ilustrou os discursos produzidos nas reuniões pedagógicas da rede:

*Na reunião do nosso lar tem uma coleguinha [...] que é de uma escola do estado de manhã, que trabalha com o primeiro ano [...] ela disse que lá na escola dela, **optaram pela versão que fala da leitura e escrita**, a prof do segundo ano, já disse que vai reter no segundo ano, só que não pode! Mas já está com todo esse discurso, diz que disse para ela, tu que é tão assim da Educação Infantil, tu vai ali na creche, [...] Vai ali na creche conversa com as gurias, diz para começar essa alfabetização, que quando chegar pra mim, eu vou ter que só dar o toquezinho para terminar, ela disse. DG2*

Este discurso ilustra os sentidos produzidos no contexto de produção da política, volta-se para questões como: Educação infantil alfabetiza? O que é alfabetização? De quem é esta responsabilidade? Existe um sentido de “responsabilização” da alfabetização. Um acontecimento que ratifica os sentidos produzidos sobre a alfabetização na Educação Infantil é a inclusão desta etapa no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.

Para Barbosa et al. (2016) a Educação Infantil vem assumindo várias funções que se sucedem ou se acumulam ao longo da sua história, como a de estratégia de prevenção do fracasso escolar no Ensino Fundamental. A forma como hoje se compreende a função social, política e pedagógica da educação das crianças pequenas tem sido influenciada por uma série de fatores.

Em consonância com os sentidos abordados, o DG1 nos ilustra que,

*Isso se reflete até hoje, nós fomos na reunião e as gurias que entraram para a Educação Infantil, [...] elas diziam assim: Por que nós tínhamos aquela ânsia, aquela coisa, de vencer o conteúdo, de vencer o conteúdo, de dar atividade, atividade, atividade. Mas não é bem assim, agora a gente sabe que a gente pode deixar eles brincarem, **só que ai tu escutando elas falarem isso, tu entende que para elas o brincar não é pedagógico**, por que eles tem aquele tempo de brincar, mas não é dirigido, não tem um olhar diferenciado sobre aquela atividade, não tem uma proposta por detrás daquele brincar. [...] o espaço da sala, a mesa ocupa um espaço, as cadeiras meio esparramadas, e estão todas as crianças em cima do tapete no cantinho da sala, todos amontoados, por que a mesa pela estrutura e o espaço ocupa um lugar muito mais importante do que o tapete, mas pedagogicamente tu tira as mesas, as cadeiras os tapetes as crianças da sala e se atua proposta é clara tu faz isso em qualquer lugar.*

A partir dos discursos dos gestores, identifica-se que mais uma vez o sentido produzido volta-se ao caráter educativo da Educação Infantil, o que é o brincar na Educação Infantil? Que espaços são estes? O que se tem promovido? Estes sentidos contrapõem-se a proposta da BNCC, que prevê como eixo estruturante da Educação Infantil, interações e brincadeiras.

Para a BNCC a brincadeira deve ser priorizada neste momento de vida, dado que, ao brincar, as crianças interagem e constroem cenas a partir dos materiais disponíveis, de memórias de situações ou de histórias. As interações e o brincar,

tomados como eixos do projeto educativo, criam situações onde as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças se articulam às proposições trazidas pelos professores. Tiriba e Flores (2016), nos dizem que: “voltaremos a brincar, em uma sociedade na qual a brincadeira deixou de ter valor; e, ainda, nos permitiremos sentir, em um contexto em que o que vale é a capacidade de produzir e de acumular”.

Quando questionado sobre os movimentos discursivos nas versões a gestora ilustrou os discursos produzidos nas reuniões pedagógicas da rede, segundo DG2:

O primeiro eixo a discutir a base foi o nosso, desde de 2015, quando a primeira versão chegou para nós enquanto secretaria foi repassado no mesmo dia para as escolas.

*E o eixo da Educação Infantil teve a graça de naquele mês receber em questão de uma semana duas professoras nossas, nossas não, ah sim, a Cleonice Tomazzeti que veio para uma banca que estavam iniciando as falas sobre a base, **a gente trouxe ela para uma reunião a noite para toda rede, mas nunca vai neh Dai, tu proporciona, vai quem tem que ir.***

Tah, no dia 20 e poucos de novembro, mesmo mês veio a Ana Lucia Goulart para fazer uma fala pelo NDI [...]. Então em um espaço de tempo de 10 dias nós tivemos duas falas sobre a Base, a gente conseguiu a Cleonice e a Ana Lúcia para iniciar as discussões. Só que as coordenadoras já estavam mobilizadas, pra isso, neh, quando começou a chegar material, a gente a falar sobre a base, claro que tinham histórias no meio que seria tudo igual, não se tinha entendimento.

Apesar do discurso de construção democrática da BNCC, o contexto estudado não demonstra envolvimento no processo de construção da BNCC, tampouco comprometimento com as discussões sobre o tema. Para alguns professores falar de políticas públicas, currículo produz um sentido de distanciamento, algo externo ao trabalho docente.

Outro ponto debatido sobre a Educação Infantil na BNCC refere-se **à transição da Educação Infantil para os anos iniciais**. No DP1: não se tem um tópico específico para este tema, contudo ele é relacionado pela Inter-relação dos campos de Experiências com as áreas do conhecimento.

Para o DP1: A integração entre educação infantil e ensino fundamental é estabelecida pelo modo como as experiências propostas na educação infantil se desdobram e se articulam àquelas propostas por cada componente curricular nos anos iniciais do ensino fundamental.

No DP2, com tópico específico para este tema, se prevê que as transições, para além de uma simples articulação entre um momento e outro, precisam ser vistas como linhas de continuidade do percurso educativo das crianças.

No DP3, em continuidade do DP2, a transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Tornando-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Em consonância o DPH no tópico: Transição Educação Infantil - Anos Iniciais, prevê um equilíbrio entre as mudanças, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.

Este tópico não inter-relaciona os conhecimentos dos campos de experiências com as áreas do conhecimento, ele ilustra sínteses de aprendizagens necessárias ao final da Educação Infantil, necessárias para o ingresso nos Anos Iniciais. Nesse contexto, o sentido produzido é de competências necessárias para o ingresso aos anos iniciais, ou o desempenho desejado para a criança com 5 anos e 11 meses.

Quando questionados sobre a transição Educação Infantil – Anos Iniciais, o DG2 apresenta como,

Uma coisa que me preocupa, [...], ela disse assim oh, o que vocês acham da educação infantil vim toda ela nos campos de experiência e o primeiro aninho já ter áreas do conhecimento, o que vocês entendem disso? Vocês acham que isso é frágil? Quando a mulher começou a falar, sabe Dai quando te cai a fica! Putz eu não tinha visto, por que a gente fica tanto na nossa, que tu não vai na outra, só que a outra é do lado neh, pré B e o primeiro aninho é lado a lado.

ela dizia: sim, mas os campos de experiencias te remetem as áreas, sim, remetem [...] mas não é a mesma coisa? Não! Não é a mesma coisa! Entendeu, aqui dentro a gente já teve uma discussãozinha, na rua, se tu está me dizendo que tu enxerga as áreas do conhecimento nos campos de experiências qual é a diferença de estar aqui. Ela é diferente, não é compartimentada, eu enxergo por que eu trabalhei as áreas, por que na hora dos meus planejamentos eu tinha esse olhar para as áreas, eu não sei sabe, e aquilo ficou me batendo, por que eu não tinha me dado por conta disso, que não é igual, que pode sugerir que seja igual, mas não é.

O sentido produzido na transição da Educação Infantil para o Anos Iniciais é de ruptura, de modo que o sentido dos campos de experiências está articulado a visão construtivista, de experienciar sentidos, enquanto que as áreas do conhecimento dos

anos iniciais remetem a educação tradicional, repetição, memorização. Tal embate pode ser elucidado ao fato que de apenas a Educação Infantil permaneceu com o termo Direitos de Aprendizagem, enquanto que as demais etapas se constituem em competências gerais, e ainda estas, são referentes a toda a Educação Básica.

Os estudos de Kramer (2006), esclarecem que a Educação Infantil é indissociável do Ensino Fundamental e a transição entre os ambientes escolares requer um diálogo institucional e pedagógico, dentro das escolas e entre as escolas. A entrada na escola não se pode constituir em um processo de ruptura com o processo anteriormente vivido, mas sim uma continuidade.

Diante dos movimentos discursivos das versões da BNCC os gestos de interpretação buscaram compreender a produções de sentidos incorporados a Base Nacional Comum Curricular, interpretando os discursos dos gestores da secretaria municipal de educação do município de Santa Maria/RS. Verificamos um amplo campo de disputa, e formações discursivas distintas, elucidando a complexidade de sentidos envolvidos na “implementação” da BNCC.

5.2 CONTEXTO DA PRÁTICA

Para abordarmos o contexto da prática, não podemos deixar de discorrer sobre o discurso da “implementação” da BNCC, no DPH o discurso de implementação está alicerçado a **igualdade e equidade** de ensino no Brasil, para iniciar as discussões, destaco as alternativas apresentadas nas versões da BNCC.

O DP2 prevê quatro políticas que decorriam da BNCC – Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e **Política Nacional de Infraestrutura Escolar** – articulando-se para garantir as condições que geram a qualidade na Educação Básica, ou seja, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação Básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva.

O DP3 prevê que BNCC integrará a política nacional da Educação Básica e iria contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para **a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.**

Para o DPH compete à União, **promover e coordenar ações e políticas** em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e **aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.**

Em contraposição aos discursos da BNCC, ao se referir as condições de oferta e infraestrutura, o discurso do DG1 ilustra o contexto atual do município estudado:

A Educação Infantil é a que mais cresce na rede, em 10 anos, a gente teve um aumento de 120%! é muito, muito grande! e o nosso quadro não cresceu proporcional, [...] por que até 2000 era assistência (social) que uma caminhada em 18 anos é muito rápida, imagina, então, realmente tem toda essa questão, tem a questão da maturidade de cada escola.

Conforme as palavras da gestora no município, até os anos 2000 a educação de crianças de zero a seis anos era responsabilidade da assistência social, isso representa e ratifica a trajetória da educação infantil no Brasil, o discurso da DG2 ilustra ainda mais essa realidade:

G2: Os nossos espaços é cruel! Era de saúde neh, a grande maioria era postinho de saúde.

Nós temos a Luizinho de grande que duas no corredor não passa, é uma de cada vez.

G1: A própria Darci, tu já fica esperando que horas que irão te dar injeção, ela é azulejada inclusive, branquinha, por que era um posto! Tu enxerga assim, a estrutura.

Os discursos da equipe gestoras demonstram a realidade das escolas de Educação Infantil do município, cabe destacar que o município não finalizou nenhuma obra do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), a infraestrutura do município em sua maioria é adapta para a oferta de vagas, os ambientes não são pensados para a infância.

Em contrapartida a essa realidade, o DPH prevê que a BNCC deverá ajudar a superar **a fragmentação das políticas educacionais**, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania.

Em conformidade o DG2 dispõe sobre as políticas para infraestrutura:

Já são 18 anos e permanece igual, as infraestruturas, não tem, não tem.

G1: Agora sim, o Marcio que é nosso colega que trabalha com sistema, que daí ele fica de olho, onde tem um projeto para a construção de quadras nas escolas, onde? Quais são os terrenos? Onde podemos ampliar? Tem várias regiões da cidade que tu não tem uma área comum, que tu não tem uma praça, tu não tem um local onde as pessoas possam se reunir.

As crianças não brincam por que não tem esse espaço, então a escola é o ponto de referência, e agora também veio para a ampliação, só que o projeto para ampliação ele prevê duas salas por escola.

*Tem agora a questão do programa escola conectada um programa do governo, para que todas as escolas tenham internet em alta velocidade, tá daí tu vai prever um programa que provavelmente vai te distribuir novos computadores e tal, tá e aí? **Pra ti fazer uma sala de informática em uma escola de Educação Infantil, tu vai deixar de atender uma turma integral ou duas turmas de turno parcial para ter um laboratório? Hehehe Então essa questão de logística, de estrutura de financiamento, desses impactos de programas que também são conflitantes?***

O discurso apresenta alguns dos conflitos da “implementação” das políticas, o sentido que se produz é de escolha, se optar pela sala de informática se abre mão do atendimento, ora, como garantir igualdade e equidade nesse contexto de escolhas? A ampliação de vaga pode ser articulada com a qualidade?

Diante desse conflito, o DG2 ilustra o contexto da oferta de vagas no município:

As EMEIs assim, tem casos que tu tem que estar mais perto tem, mas não me preocupa, agora as EMEFs me apavora! [...] são 38 escolas que ofertam turmas de Educação Infantil. Isso está fora do nosso controle, por que tem colegas que coordenam a Educação infantil pedagogas como tem área coordenando.

G1: Uma professora de Português coordena a Educação Infantil, e aí a colega, a pedagoga fica sozinha, reprimida.

G2: Nesse contexto a gente ainda não teve perna para chegar, a gente até oportuniza algumas formações e tal, mas tu não consegue chegar lá.

Para garantir a oferta da Educação Infantil, a partir da lei da obrigatoriedade (BRASIL, 2013), o município optou por ofertar turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental – EMEFs. Segundo os discursos da gestora os sentidos de Educação Infantil e Infância(s) nesses contextos são distintos dos encontrados nas escolas de Educação Infantil, volta-se para questões de qual a intencionalidade da educação infantil? O que vocês fazem se não alfabetizam? Sentidos já debatidos nessa pesquisa.

Um discurso emergente refere-se à resistência a mudança, a chegada da BNCC não é consenso entre os professores da rede, segundo o DG1:

É um discurso que é meio geral, nas EMEFs que são poucas turmas, Tô me aposentando, falta três anos para me aposentar, pra que eu vou fica inventando de base. Ou tá funcionando, eles se comportam, eles fazem fila, eles vão no banheiro sozinho, as mães não me incomodam, eu não incomodo as mães. A gente vive naquele assim, eu faço o que faço tu finge que sabe que eu faço.

Aí quando vem o resultado que é índice. A escola X que tem o menor resultado da ANA em leitura, a professora do primeiro ano é a mesma a 500 anos, está para sair, as crianças chegam sem estar o mínimo alfabetizadas, terceiro ano, e aí? A culpa é de quem? Não que seja uma questão de culpa, mas se tu percebe que a tua colega naquele lugar, não está rendendo, não está funcionando, tira!

Os sentidos produzidos nesses discursos reiteram sentidos já abordados nesta pesquisa, além destes a relação currículo/avaliação são incorporadas, a índices e metas, sendo a responsabilização docente o foco central da relação: Turma com altos índices – bom professor, produzindo um sentido de educação bancária.

Cabe destacar, que segundo os discursos das gestoras, durante o percurso de produção da política - as versões da BNCC, houve amplo debate entre a equipe gestora e a rede de Educação Infantil do município estudado, por meio de encontros, palestras e formações sobre o tema. Como ações e estratégias para “implementação” a orientação é que o tema seja debatido nas reuniões pedagógicas das escolas, e que no momento de reconstrução dos Projetos Políticos Pedagógicos seja incorporado a BNCC.

Em síntese, a partir desse estudo os sentidos produzidos no deslocamento de direitos de aprendizagem para competências gerais em toda a Educação Básica, nos remetem ao sentido de vertentes de uma educação tradicional, vertentes técnicas do saber fazer, articulado a uma relação curricular de “controle” cobrança – relação currículo-avaliação. Tal sentido pode ser evidenciado a partir do o conceito de memória discursiva – interdiscurso, sendo estes os sentidos produzidos pelas gestoras.

Os movimentos dos campos de experiências, ora: Linguagem, pensamento e imaginação, ora oralidade leitura e escrita, nos remetem ao esquecimento da ordem de enunciação, ao nomear o campo de oralidade leitura e escrita e após sua retomada a linguagem, pensamento e imaginação, formaram-se famílias parafrásticas, que produziram sentidos que remeteram as questões de alfabetização na Educação Infantil.

As questões referentes a transição da Educação Infantil – Anos Iniciais, produziram um sentido de ruptura, por mais que aja esforços para propor uma linha de continuidade entre as etapas de ensino, o sentido produzido refere-se a romper, os discursos evidenciam falta de articulação entre os campos de experiências e as áreas de conhecimento, a Educação Infantil permanece com direitos de aprendizagem, embora as competências gerais englobem toda a Educação Básica, o

sentido de *pré-escola* é ratificado. Para ilustrar os sentidos produzidos, apresenta-se a imagem a seguir:

Figura 8 – Em síntese: Que sentidos foram produzidos?



Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, a Base produz o discurso de “implementação” ao usar o termo, o documento produz o sentido que o que está escrito na Base será transcrito no contexto da prática, contudo, os discursos das gestoras, evidenciam as lacunas desse processo.

Nas palavras de Ball, Maguire e Braun (2016) o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. “E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Explicitando que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos, têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: PONTO DE CHEGADA OU PARTIDA?

Para elencar algumas considerações sobre esta pesquisa, retoma-se sua problemática: *Como são produzidos os sentidos de Educação Infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular, considerando os discursos das gestoras da secretaria municipal de educação de Santa Maria RS?* Na busca por respostas realizou-se análises das versões da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, para as análises utilizou-se o Ciclo de Políticas formulado pelo sociólogo Stephen Ball (1992) e Mainardes (2006) os dados foram interpretados a partir da Análise de Discurso (AD) Pêcheux (1938-1983) (ORLANDI, 2015), a Base discursiva contemplou as versões da BNCC e duas entrevistas com duas gestoras atuantes no setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.

Conforme apresentado nesta pesquisa, o processo de construção da BNCC passou por uma vasta trajetória de 2015 a 2018, entre três versões, consultas públicas e a versão homologada, esses movimentos compuseram os gestos de interpretação desta pesquisa, sendo inter-relacionados aos discursos das gestoras do município estudado.

Entre os movimentos, a BNCC passou de direitos de aprendizagens para competências gerais da Educação Básica, tal deslocamento propôs novos sentidos para a Educação Básica. Os sentidos produzidos nestes movimentos remetem ao sentido de vertentes de uma educação tradicional, vertentes técnicas do saber fazer, articulado a uma relação curricular de “controle” – relação currículo-avaliação. Os movimentos dos campos de experiências, nos reporta as questões de alfabetização na Educação Infantil, seu caráter educativo e a importância do brincar nesta etapa de ensino. No que se referente a transição da Educação Infantil – Anos Iniciais, o sentido refere-se a romper, os discursos evidenciam falta de articulação entre os campos de experiências e as áreas de conhecimento, a Educação Infantil permanece com direitos de aprendizagem, embora as competências gerais englobem toda a Educação Básica, o sentido de *pré-escola* é ratificado.

Nessa busca compreendeu-se que a palavra Base produz sentidos, remete a estrutura, organização, algo que sustenta, nos movimentos de divulgação o discurso produzido era: “A Educação é a Base”. Para Lopes (2015) o nome Base Nacional Comum Curricular faz supor haver “um selo oficial de verdade” para “um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e

aprendido” (p. 12). Além disso, a base vem promovendo o discurso do que falta à educação de “boa” qualidade, sendo ela o caminho para uma educação de sucesso, desempenhando a tarefa de salvação, de sutura da falta de qualidade (CUNHA, LOPES, 2017).

O discurso proposto pela BNCC é a promessa de uma educação de qualidade, igualitária e com equidade, garantindo o sucesso escolar. Esse discurso está alicerçado ao discurso de “implementação” da base, ao usar o termo, o documento produz o sentido que o que está escrito na Base será transcrito no contexto da prática. As gestoras entrevistadas evidenciaram o grande desafio dessa “implementação”, ratificando que o contexto da escrita não se transfere para o contexto da prática, nessa trajetória muitos sentidos são produzidos, sentidos estes que únicos para cada sujeito. Nas palavras de Orlandi (2015) o sentido é assim uma relação determinada do sujeito, é o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história e com os sentidos. “E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados pela linguagem” (ORLANDI, 2015, p. 45)

Cabe destacar que no contexto pesquisado a Educação Infantil vem consolidando seu caráter educativo, em sua trajetória permaneceu sob gestão da secretaria de assistência social até os anos 2000, isso reflete em seus espaços, sendo em sua maioria adaptados de postos de saúde, mesmo com limitações estruturais, segundo as palavras das gestoras *“a Educação Infantil tem esse diferencial, as coordenadoras, elas são, na sua grande maioria, são colegas muito, muito firmes pra isso, muito curiosas, se desafiam, não que tudo sejam rosas, não é isso, mas que tu tem um grupo mais firme na Educação Infantil tu tem”* DG2.

Evidencia-se ainda, que “o currículo é definido na escola, pelos seus profissionais (professores, coordenadores, diretores) junto com as crianças e uma BNCC serve como referência para a tomada de decisões pelas equipes escolares” (BARBOSA, CRUZ, OLIVEIRA, 2016, p. 25). No caso da Educação Infantil, o ponto crucial dessa discussão é a especificidade dessa etapa, seu caráter educativo, sua organização de situações educativas mediadoras da aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, contudo, conforme evidenciado na pesquisa, os sentidos produzidos, identificam que ainda há muita discussão sobre o papel da Educação Infantil, muito ligado ao alfabetiza não alfabetiza.

Outro aspecto relevante abordado nesta pesquisa, refere-se a fragmentação das políticas públicas ou a falta de políticas articuladas, o discurso da gestora

evidenciou um contexto em que a gestão do município precisa realizar escolhas, “*ou se tem bons laboratórios de informática, ou se atende uma turma de turma integral ou duas de turno parcial*”. Em contrapartida, o discurso produzido pela BNCC prevê que a mesma, ajudará a superar a fragmentação das políticas educacionais, buscando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo procurando ser balizadora da qualidade da educação.

A pesquisa propiciou ainda compreender os diversos sentidos de educação infantil produzidos em diferentes contextos, o sentido de educação infantil difere-se de escola para escola, de EMEI para EMEF, muitas vezes de professor para professor, entende-se que base propõe o mínimo para educação, contudo, conforme os discursos apresentados, como propor o mínimo quando não se tem o básico?

Cabe destacar que o tema estudado não se esgota nessa pesquisa, tem-se entendimento que nem todos os aspectos ou sentidos foram analisados e/ou identificados, muito pelo contrário, entende-se que este não é um ponto de chegada, mas sim um ponto de partida para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Tradução Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ANTUNES, J.; AITA, S. M. R.; SARTURI, R. C. Globalização e educação: dicotomia subjacente nas políticas públicas educacionais e as interfaces nas reformas no Brasil nas últimas décadas. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, ano 7, n. 10, 2016. Disponível em: <<http://www.saece.com.ar/relec/revistas/10/art7.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

ANTUNES, J.; AITA, S. M. R.; SARTURI, R. C. Gestão da educação básica: desafios recorrentes da globalização nas reformas educacionais no Brasil. In: Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior, 4.; Seminário Internacional de Gestão Educacional; 5.; Semana Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, 10., 2016, Santa Maria/RS. **Anais...** Santa Maria/RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

AQUINO, L. M. L.; MENEZES, F. M. Base nacional comum curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2409/2133>>. Acesso: 10 set. 2017.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S.J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994a.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, M. C.; CRUZ, S. H.; OLIVEIRA, Z. M. Que é básico na base nacional comum curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016. Disponível em:

<<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>>.
Acesso em: 15 set. 2017.

BATISTA, M. J. **Criação de Conselho e Sistema**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/cme-to.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

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

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content. Acesso em: 01 mai. 2016.

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

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

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

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

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

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

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf> acesso em set. 2017

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

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

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 fev. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4. abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei n.º 9.394**, de 26 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>> Acesso em: 04 jun.2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília,2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf> Acesso em: 10 set. 2017

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília : 2008, 2 V, 2a . edição. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>> Acesso em: 01 set. de 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília :, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf> Acesso em 03 set. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Lei n. 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília: 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm> Acesso em 03 jun. 2017.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade na educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, n. 142, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000100003&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 10 set. 2017.

CARVALHO, E. M. G.. **Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas**. Ilhéus: Editus, 2003.

CARNOY, M. Globalización y reestructuración de la educación. **Revista de Educación**, n. 318, p. 145- 162, 1999.

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

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set., 2002.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE.
Analfabetismo funcional na América Latina e no caribe panorama e desafios políticos principais. CEPAL, 2016. Disponível em:
<http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36781/S2014179_es.pdf;jsessionid=05779DD6870C52A81B4A690515200250?sequence=1>. Acesso em: 20 jul. 2017.

COSTA, J. M. **Formação de sistema educacional:** montanha-russa discursiva, fuga de sentidos. 2016. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

COSTA, A. C.; KERSTENETZKY, C. L. Desigualdade intragrupos educacionais e crescimento. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 337-364, jul./dez., 2005.

CORRÊA, B. C. A Educação Infantil. In: OLIVEIRA, R. P. R.; ADRIÃO. T. **Organização do ensino no Brasil:** níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Coleção Legislação e Política Educacional, v. 2, 2002.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativos, quantitativos e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Cunha, E. Lopez, A. C. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. *Investigación Cualitativa*, v. 2, p. 23-35. 2017. Disponível em:
<<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/68>> acesso em: maio, 2018.

CURY, J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

DALE, R. Los efectos de la globalización en la política nacional. Un análisis de los mecanismos. In: BONAL, X.; TARABINI-CASTEELLANI, A.; VERGER, A. (Orgs.) **Globalización y educación:** textos fundamentales. Madrid: Miño y Dávila, 1999.

DIÁRIO DE SANTA MARIA. **Prefeitura processa em R\$ 8 milhões empresa responsável por obras do Proinfância.** Publicada em: 08/06/2016. Disponível em:<<http://diariodesantamaria.clicrbs.com.br/rs/geral-policia/noticia/2016/06/prefeitura-processa-em-r-8-milhoes-empresa-responsavel-por-obras-do-proinfancia-5901547.html>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

DIAS, A. A. Direito e obrigatoriedade na educação infantil. In: DIAS, A. A.; SOUSA JUNIOR, L. **Políticas públicas e práticas educativas**. João Pessoa: UFPB, 2005. p.15-30.

DIAS, I. S. Competências em Educação: Conceito e significado Pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 14, n. 1, 2010.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: educação infantil: a creche, um bom começo. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 18, n.73, p.11-28, 2001.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 921-946, out., 2007.

GENTILI, P. La Educación en las Cumbres de las Américas: su impacto en la democratización e los sistemas educativos. **Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas**, Buenos Aires, n. 1, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **La educación obligatoria: su sentido educativo y social**. Madrid: Morata, 2001.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania. **Revista de Educação**, Campinas. n. 24, jun., 2008.

GONÇALVES, S. R. V.; NOGUEIRA, G. M. A concepção de infância em uma perspectiva de construção social. In: VEIGA-NETO, J. et al. (Orgs.). **Infância(s), educação e governo**. Rio Grande: Editora FURG, 2013.

KELL SMITH, Álbum: EP. Gênero: MPB. 2017. Download livre. Disponível em: <https://www.baixarmusicascds.org/cd-kell-smith-ep-torrent/>

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus. 1999.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: Para retomar o debate. **Pro-Posições**, v.13, n. 2, 2002.

KRAMER, S. A Infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, 2006.

KUHLMANN J. R. M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil PÓS-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

KUHLMANN, J. R. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, nº 21 v. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735>> Acesso em: maio de 2018

LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Lopes, A. C. e Mendonça, D. de. (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. p. 117-147. São Paulo, Brasil: Annablume. 2015.

LOPES, A. C. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: Mendonça, D. (Org.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo, Brasil: Ed. Intermeios. 2017.

MACEDO, E. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez., 2014.

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

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista (UFMG)**, nº 32 v.2, 4p. 5-68. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982016000200045&lang=pt> Acesso em: maio de 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MÉSZÁROS I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008

MICARELLO, H. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016.

MINAYO, C. S. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros & desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 235-248.

MULLER P.; SUREL Y. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

OLIVEIRA, A. F.. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia: PUC-Goiás, 2010.

OLIVEIRA. Z. M. R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.14, 1988.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, E. P. **O que é lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

ORLANDI. E. P. **Língua Brasileira e outras histórias**. Campinas: RG, 2009.

ORLANDI. E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. Tradução Eni P. Orlandi [et al]. 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1995.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Bezerra, 1997. p. 62-70.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 10 jul. de 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para as Pessoas e o Planeta: Criar Futuros Sustentáveis para Todos** que trata o resumo de Relatório de Monitoramento Global da Educação. UNESCO, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745POR.pdf>>. Acesso em: 10 jul. de 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. UNESCO, 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: jul. de 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jointien, Tailândia, 1990. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 jul. de 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Fórum Mundial de Educação. Coreia do Sul**. UNESCO, 2015.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 10 jul. de 2015.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e política de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, jan., 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. UNESCO, 1998. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 jul. de 2017.

SANTA MARIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Documento base para elaboração do plano municipal de educação**. Disponível em:

<https://www.santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc.php?arquiv_dir=2015&arquivo_nome=doc_20150507-1290.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Dados sobre as EMEI**.

Disponível em: <<file:///C:/Users/patricia/Downloads/relacao-das-escolas-diretores-e-enderecos.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Dados sobre o município de Santa Maria**. Disponível em: <<http://santamariaemdados.com.br/2-territorio-e-meio-ambiente/>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CMESM nº 30**, de 21 de novembro, de 2011. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Disponível em:

<<http://www.sinprosm.com.br/wp-content/uploads/2015/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-30.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Lei nº 3168, de 14 de novembro de 1989**. Cria o Conselho Municipal de Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.camara-sm.rs.gov.br/camara/print_pdf/lei-ordinaria/1989/316/3168/lei-ordinaria-n-3168-1989-cria-o-conselho-municipal-de-educacao-e-cultura>. Acesso em: 10 jul. 2017

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Lei nº 4122, de 22 de dezembro de 1997. **Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências.** Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santamaria/lei-ordinaria/1997/413/4122/lei-ordinaria-n-4122-1997-dispoe-sobre-o-conselho-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>> Acesso em: 25 jul. 2017.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. Currículo é responsabilidade: discussão contemporânea na Itália. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez., 2003.

SOUSA, J. M. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. **Revista Brasileira de Psicologia Social e Institucional**, v. 2, n. 1, p. 107-120, 2000.

SOUSA, J. M. Currículo e etnografia da educação: um diálogo necessário. In: FINO, C. (Ed.). **Etnografia da Educação**. Funchal: O Liberal, 2011. p. 45-68.

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. A Educação Infantil no contexto da base nacional comum curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2422/2140>>. Acesso em: 10 set. 2017.

TORRES, R. M. Educação para todos: uma tarefa por fazer. Tradução Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001. 104 p.

TRIVIÑOS, A. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROIS, L. P. **O privilégio de estar com as crianças**: o currículo das infâncias. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VIEIRA, S. L. **Educação Básica**: Política e Gestão na Escola. Brasília: Editora Liber Livro, 2009.

ANEXOS A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Perfil

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Formação Acadêmica: _____

Cargo: _____

Funções do cargo: _____

Tempo de atuação no Cargo: _____

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil conta com três versões, a primeira versão foi organizada de forma preliminar por comissões formadas por pesquisadores nas áreas de conhecimentos, a segunda Versão em 2016, foi discutida em seminários estaduais com participação de professores e a terceira versão, publicada em 06 de abril de 2017 foi encaminhada para o Conselho Nacional de Educação e mais uma vez, terá debate por regiões do Brasil.

Você tem conhecimento das três versões da Base?

Na sua opinião, houve alterações relevantes nas três versões da base para a Educação Infantil? Se sim, qual seria?

Você participou do processo de consulta pública da Base?

O que você pensa sobre o sentido de infância(s) presente na Base?

Como você avalia o processo de Construção da BNCC?

Na sua opinião, a BNCC atende as especificidades das crianças nessa faixa etária 0 a 6 anos?

Na sua opinião, a BNCC atende as especificidades do município de Santa Maria?

Na sua opinião, qual é o ponto *forte* da Base para a Educação Infantil, levando em consideração o município de Santa Maria?

Na sua opinião qual é o ponto *fraco* da Base para a Educação Infantil, levando em consideração o município de Santa Maria?

Elenque algumas estratégias a serem desenvolvidas pela gestão municipal de Santa Maria para a adequação a Base

Após os questionamentos iniciais, serão apresentadas as seguintes imagens para que o entrevistado possa se posicionar e falar sobre sua impressão do mesmo:

Imagem1:



Imagem 2:

 **Movimento pela Base Nacional Comum** 18 de julho às 09:00 · 🌐

A Base precisa ser representativa e acolher a diversidade do Brasil. Esse foi um dos principais pontos da audiência pública de Manaus. Para saber todos os detalhes do evento, acesse: bit.ly/ManausAudiencias

 "Temos que encontrar uma maneira de incluir a todos, não tenho a resposta, mas sinto a importância de fazer isso. Não é convencer, é conviver."
Chico Soares
Conselho Nacional de Educação

Imagem 3:

Movimento pela Base Nacional Comum
8 de maio · 🌐

Reportagem do jornal Folha de S. Paulo mostra a importância da fase de implementação da Base. Confira! 😊



O que os EUA podem ensinar ao Brasil sobre a implantação da base curricular

WWW1.FOLHA.UOL.COM.BR

Imagem 4:

Movimento pela Base Nacional Comum
2 de dezembro de 2016 · 🌐

Austrália, Chile, Califórnia, Nova York e Cingapura são os casos internacionais que nós estudamos para entender mais sobre o processo de implementação da Base. Conheça estas experiências agora:
<http://bit.ly/BaseImplementacao>

PRINCIPAIS FRENTES DE IMPLEMENTAÇÃO DE BASES CURRICULARES NO MUNDO

1 COMUNICAÇÃO E ENGAJAMENTO	2 ELABORAÇÃO DE CURRÍCULOS LOCAIS	3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
4 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES	5 MATERIAL DIDÁTICO	6 AVALIAÇÕES
7 APOIO PEDAGÓGICO AOS ALUNOS	8 FEEDBACK E REVISÃO	CONHEÇA COMO FOI A IMPLEMENTAÇÃO EM OUTROS PAÍSES

 AUSTRÁLIA
  CHILE
  ESTADOS UNIDOS
  CINGAPURA