



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANA RODRIGUES FERREIRA NERI

**POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DE
REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE PÓS BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Rio Branco

2023

CRISTIANA RODRIGUES FERREIRA NERI

**POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DE
REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE PÓS BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Acre para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Linha 1 - Políticas e Gestão
Educativa

Orientadora: Profa. Dra. Giane Lucelia Grotti

Rio Branco

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

N445i Neri, Cristiana Rodrigues Ferreira, 1967 -

Políticas para a educação infantil: Uma análise do currículo de referência único do Acre pós base nacional comum curricular / Cristiana Rodrigues Ferreira Neri; Orientador: Profa. Dra. Giane Lucelia Grotti. -- 2023.
131 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Branco, 2023.
Inclui referências bibliográficas e anexos.

1. Políticas para Educação Infantil. 2. Currículo. 3. Acre. I. Grotti, Giane Lucelia (orientadora). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Juliana Nunes de Amartine Alves CRB7-7086

CRISTIANA RODRIGUES FERREIRA NERI

**POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DE
REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE PÓS BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 28 de março de 2023,
por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Giane Lucelia Grotti
Orientadora e Presidente da Banca- PPGE/UFAC

Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado
Examinadora Interna - Instituição PPGE/UFAC

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa
Universidade de Brasília
Examinadora externa PPGE – MP/ UnB

Rio Branco
2023

*Este trabalho é dedicado aos meus pais **Gilvan Amâncio Ferreira e Maria Aurinete Rodrigues Ferreira** (in memoriam) que me deram a vida e me criaram para vivê-la superando os desafios, sempre com fé em Deus.*

*Ao meu amado esposo **Marlon** que me apoia em todos os meus sonhos com palavras de carinho que me motiva sempre a seguir em frente.*

AGRADECIMENTOS

Minha lista de gratidão é grande. Sou grata a DEUS por estar presente em todos os momentos da minha vida, pois se cheguei até aqui, foi graças a ele, que me agraciou com pessoas que fizeram a diferença na minha vida.

Sou grata aos meus amados pais Gilvan e Aurinete (*in memoriam*), por terem me dado a vida e por terem me criado com muito amor, além de terem me presenteado com os melhores irmãos do mundo, minha irmã Ina e meu irmão Gilvan Filho e por meio deles, ainda ganhei um cunhado e uma cunhada, afilhado, sobrinhos e sobrinhas.

Sou grata ao meu amado esposo Marlon, que não só acreditou nos meus sonhos, como sonhou comigo e sempre me incentivou para que esses sonhos fossem concretizados e, entre esses, estava o de cursar um mestrado, ele também me presenteou com os sogros Nonato e Adelaide (*in memoriam*), cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas. Além de juntos termos constituídos uma família abençoada com os nossos três filhos e agora com noras, netos e netas. Serei eternamente grata ao seu amor e dedicação à nossa família!

Sou grata aos meus amados filhos Felipe, Thiago e Abrão por serem filhos abençoados que trouxeram mais felicidades e força para eu lutar e conseguir o que almejava, seja na minha vida pessoal ou profissional. Abro um parêntese para me dirigir a cada um deles:

Felipe, filho companheiro de mestrado, ingressamos na mesma época, eu na UFAC e você, na UNIR. Foram momentos difíceis, estávamos passando por uma pandemia, eu, em adaptação ao trabalho remoto e as novas tecnologias. Você, além do trabalho, tinha dois filhos pequenos e outro que chegou no período que cursávamos as disciplinas, que demandou muito de você. Houve momentos que as nossas conversas eram sobre estudos, em que trocávamos ‘figurinhas’, não no sentido dos estudos propriamente, visto que nossas áreas do conhecimento eram diferentes, mas nos assuntos em comum, quanto as pesquisas, as dificuldades e as superações. Vencemos!!!

Thiago, filho das tecnologias, sempre pronto a me auxiliar, mesmo com tantos afazeres, tirava um tempinho para me ajudar. Como sua ajuda foi valiosa!!!

Abrão, filho das palavras e incentivos, quando percebia que estava desanimada me dizia: “mãe vai dar certo!” E deu!!!

Vocês, ainda, me deram três noras filhas: Tamiris, Patricia e Daiane. Dessas uniões, fui agraciada com três netos: Inácio, Bernardo e Arthur e duas netas: Lavínia e Clara, crianças adoráveis, que as vezes, não entendiam que a vovó tinha aula, trabalho, precisava de tempo para estudar. Para elas era complicado ter uma vó que ‘ainda estudava’ e que não estava totalmente disponível aos passeios, as brincadeiras, as viagens e as dormidas na casa dos vovôs nos finais de semana. Arthur e Clarinha, a quem eu dediquei menos tempo, mas já, já estarei mais disponível para visitá-los e aproveitarmos bastante.

Ao PPGE, Programa que me proporcionou cursar um mestrado gratuito e de qualidade, abriu caminhos para que ampliasse os meus conhecimentos acerca da educação.

Grata as coordenadoras do PPGE, às professoras Dra. Lúcia de Fátima Melo e Dra. Adriana Ramos que realizaram um trabalho de excelência e ao atual coordenador professor Dr. Nádson Araújo dos Santos, bem como, minha gratidão ao secretário do programa Roney Medeiros.

Aos professores e professoras pelos ensinamentos e o compromisso com a educação.

A minha orientadora, Professora Dra. Giane Lucelia Grotti, presente de Deus, um ser humano gentil, inteligente, paciente, que segurou a minha mão do início ao final. Serei sempre grata aos seus ensinamentos.

Às Professoras Dra. Tânia Mara Rezende Machado e Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa por aceitarem o convite para compor a banca examinadora, pela leitura minuciosa, generosidade e contribuições.

Aos colegas de turma, em especial a Mirla Holanda, que se colocou à disposição para me ajudar no que precisasse, compartilhávamos dúvidas, aprendizados e a partir daí nos tornamos amigas. Ao Ifac, instituição em que trabalho, agradeço aos diretores gerais e de ensino pela compreensão.

As amigas de trabalho Hévea, Rubya, Patricia e Marilândia que incentivaram, torceram e ficaram felizes com meu ingresso no PPGE, como também, a Fábria, Jocicleide e Luciene, que as encontrei no meu retorno ao trabalho e que continuaram na torcida.

As professoras que mantive contatos durante a pesquisa: Cãmala, Nágila, Neusa Laura, Miralice, Solange, Aldeíza, Ana Regina, Rosamara, Flávia e Sheyla.

Minha GRATIDÃO a todos, que com suas especificidades, me ajudaram nessa caminhada.

*Prestem atenção no que eu digo, pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem, mas ser criança é legal!
Vocês já esqueceram, eu sei!
Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver em cima do muro, se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando, se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria, se é mais gostoso sonhar?
Se vocês olham pra gente, é chão que veem por trás.
Pra nós, atrás de vocês, há o céu, há muito, muito mais!
Quando julgarem o que eu faço, olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância, será que não foram felizes?
Mas se tudo o que fizeram, já fugiu de sua lembrança,
fiquem sabendo o que eu quero:
MAIS RESPEITO, EU SOU CRIANÇA!
(PEDRO BANDEIRA ,2009, p. 09)*

RESUMO

Este trabalho trata das “**Políticas para a Educação Infantil**: uma análise do Currículo de Referência Único do Acre pós Base Nacional Comum Curricular” e tem como problemática: Como é apresentado o Currículo de Referência Único do Acre para Educação Infantil de Excelência para Todos (CRUA/EI) tendo como sustentação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? E possui como objetivo geral analisar como o currículo para Educação Infantil é apresentado no CRUA/EI tendo por alicerce a BNCC. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e como procedimento de coletas de dados a análise documental. A pesquisa caracteriza-se como exploratória, a partir de estudos bibliográficos, incluindo o levantamento de teses e dissertações no Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), além da busca por artigos científicos nesse mesmo *locus*. Para a análise dos documentos, a principal referência foi o CRUA/EI, tendo como suporte teórico a BNCC e como aporte legal a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (9394/96), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Marco da Primeira Infância (2016) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009; 2010). No campo da Educação Infantil, as principais referências foram: Kramer (2006); Oliveira (2005; 2020), Barbosa (2010), Cerisara (1999; 2002). Sobre políticas públicas consultamos Mainardes (2006, 2011). Sobre currículo Sacristán (2000). Quanto à fundamentação metodológica, nos ancoramos em Gil (2002; 2008); Minayo (2008); Marconi; Lakatos (2002; 2003); Bardin (1977). Para a análise dos dados, foi utilizada Análise de Conteúdo de Bardin, em que foram elaboradas, a *posteriori* as categorias centrais e intermediárias, as quais geraram as seções da dissertação. Os resultados desta pesquisa demonstram que o CRUA/EI atende o que é indicado na BNCC. O CRUA ampliou algumas temáticas com relação a BNCC. Sob a ótica de Sacristán (2000), podemos dizer que se trata de um currículo prescritivo. Quanto a participação da comunidade na sua construção, não foram abertos espaços de discussões nas fases iniciais, percebemos que a participação só foi possível por meio da consulta *on-line*. Assim, foi constatado a predominância da participação da equipe SEME. O processo construção ocorreu de forma aligeirada. O documento pode até ter sido feito de forma colaborativa, porém, deixou de lado a concepção democrática na formulação desse currículo.

Palavras-chave: Políticas para Educação Infantil. Currículo. Acre.

ABSTRACT

This work deals with the "**Politics for Child Education**: an analysis of the Single Reference Curriculum of Acre after the National Common Curricular Base and has as this problem: How is the Acre Single Reference Curriculum for Child Education of Excellence for All presented with the support of the National Common Curricular Base. And it has as general objective to analyze how the curriculum for Child Education is presented in CRUA/EI having as foundation the BNCC. This is a research of qualitative approach and as a procedure of data collection the documentary analysis. The research is characterized as exploratory, based on bibliographic studies, including the survey of theses and dissertations in the Database of the Coordination for the Improvement of Higher Education (CAPES), in addition to the search for scientific articles in this same *locus*. For the analysis of the documents, the main reference was the CRUA/EI, having as theoretical support the BNCC and as legal contribution the Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of Education LDB (9394/96), the National Education Plan (2014-2024), the Early Childhood Framework (2016) and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009; 2010). In the field of Early Childhood Education, the main references were: Kramer (2006); Oliveira (2005; 2020), Barbosa (2010), Cerisara (1999; 2002). On public policies we consulted Mainardes (2006, 2011). On Sacristán curriculum (2000). As for the methodological foundation, we are anchored in Gil (2002; 2008); Minayo (2008); Marconi; Lakatos (2002; 2003); Bardin (1977). For data analysis, Bardin's Content Analysis was used, in which the central and intermediate categories were elaborated *a posteriori*, which generated the sections of the dissertation. The results of this research demonstrate that CRUA/EI meets what is indicated in the BNCC. The CRUA expanded some themes in relation to BNCC. From the perspective of Sacristán (2000), we can say that it is a prescriptive curriculum. As for the participation of the community in its construction, spaces for discussions were not opened in the initial phases, we realized that participation was only possible through *online* consultation. Thus, the predominance of the participation of the SEME team was verified. The construction process took place in a lightened way. The document may even have been made collaboratively, but it left aside the democratic conception in the formulation of this curriculum.

Keywords: Child Politics. Curriculum. Acre.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - ETAPAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	39
Figura 2 - CONSTRUÇÃO DA BNCC EM 2015.....	57
Figura 3 - CONSTRUÇÃO DA BNCC EM 2016.....	60
Figura 4 - CONSTRUÇÃO DA BNCC EM 2017.....	62
Figura 5 - DOCUMENTOS NORTEADORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	68
Figura 6 - PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO CRUA.....	85
Figura 7 - ESTRUTURA DA BNCC - ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	93
Figura 8 - COMPETÊNCIAS GERAIS E DIREITOS DE APRENDIZAGEM.....	94
Figura 9 - ESTRUTURA DO CRUA/EI	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - TESE E DISSERTAÇÕES REALACIONADAS A TEMÁTICA DISPONÍVEIS NO PORTAL DA CAPES DE 2018 A 2021	30
Quadro 2 - DISSERTAÇÃO DISPONÍVEL NO PORTAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) 2018 A 2022	37
Quadro 3 - CATEGORIA CENTRAL E SUBCATEGORIAS.....	42
Quadro 4 - MARCOS LEGAIS QUE ORIENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL E QUE ANTECEDERAM A BNCC	43
Quadro 5 - FASES/NÍVEIS DO CURRÍCULO SACRISTÁN (2000).....	80
Quadro 6 - ETAPAS DE TRABALHO: CRUA/EI.....	86
Quadro 7 - PERCURSO FORMATIVO I DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE - BNCC E CURRÍCULO.....	88
Quadro 8 - PERCURSO II FORMATIVO DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E COMPONENTES ESPECÍFICOS DO CURRÍCULO	89
Quadro 9 - PARCEIROS DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - ACRE.....	91
Quadro 10 - AS DCNEI E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS PROPOSTOS NA BNCC ..	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CE	Conselho de Educação
CEE-/AC	Conselho Estadual de Educação do Acre
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
Consed	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CRUA	Currículo de Referência Único do Acre
CRUA/EI	Currículo de Referência Único do Acre -Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESP	Escola sem Partido
Ifac	Instituto Federal de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MLPI	Marco Legal da Primeira Infância
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEI	Proposta Pedagógica para as Escolas de Educação Infantil do Município de Rio Branco
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SEME	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
UF	Unidades da Federação

UnB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	15
1.2	A GÊNESE DA PESQUISA	17
1.3	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PARTE DA NORMA.....	20
1.4	AÇÕES DO ACRE FRENTE A BNCC	22
1.5	REFERENCIAL TEÓRICO	24
1.6	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	24
2	CAMINHO METODOLÓGICO	26
2.1	O PERCURSO.....	26
2.2	ESCOLHA DOS DOCUMENTOS PARA A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA.....	28
2.3	ACHADOS SOBRE A TEMÁTICA EM TESES E DISSERTAÇÕES	29
2.4	SISTEMATIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS	39
2.5	ORGANIZANDO OS DADOS PARA A ANÁLISE DOS RESULTADOS	41
3	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	43
3.1	MARCOS LEGAIS QUE ANTECEDERAM A BNCC	43
3.2	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC	53
4	POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	68
4.1	DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	69
4.2	CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	75
5	CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE.....	84
5.1	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CRUA.....	84
6	ESTRUTURA DA BNCC E DO CRUA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	93
6.1	ESTRUTURA DA BNCC EDUCAÇÃO INFANTIL .. Erro! Indicador não definido.	
6.2	ESTRUTURA DO CRUA EDUCAÇÃO INFANTIL	100
7	CONCLUSÃO.....	116
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICE A – UNIDADES DE CONTEXTO E TEMAS BNCC/CRUA	128

1 INTRODUÇÃO

Início este texto pedindo licença às crianças por ter que citá-las inúmeras vezes.

Criança gosta do faz de conta, criança gosta de brincar, brincar em casa, na rua, na praça, no parque e na escola, também; criança gosta de interagir com crianças e com adultos também; criança gosta de interagir em casa, na rua, nas festinhas e na escola, também; criança gosta de chorar, criança gosta de escolher a sua comida predileta, criança gosta de sorrir, criança gosta de saber das coisas, é curiosa, uma cientista nata, criança gosta de arte e de fazer arte, também; criança gosta da natureza, criança gosta de bichinhos, criança gosta de ouvir histórias e também contar histórias, criança gosta de cantar e dançar, criança gosta de fazer ‘birra’, ¹criança gosta de atenção, criança gosta de ir à escola, criança gosta de..., essa deixo para vocês responderem, sei que dentro de cada um de nós existe uma criança. Criança só não gosta de ter seus DIREITOS DESRESPEITADOS!

Foi a partir do engajamento das lutas sociais em defesa da democracia que permitiu que a criança fosse considerada ‘sujeito de direitos’, e não ‘objeto de tutela’. Trazendo para o contexto histórico, a posição de ‘sujeito de direitos’ que as crianças começaram a ocupar é recente, ou seja, quase que ‘ontem’. Que bom que tiveram adultos ‘que não esqueceram que um dia foram crianças’ e pesquisaram sobre esse universo infantil. Pesquisas essas que fomentaram a criação de leis, e, conseqüentemente, a criação de instituições de educação destinadas especialmente a elas, que ‘obriga’ os adultos a tratarem a criança como criança e, justamente pensando na criança que decidi realizar essa pesquisa.

1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta um novo paradigma para a educação brasileira, visto que tem caráter normativo e obrigatório para que as redes de ensino públicas e privadas reformulem suas propostas pedagógicas, pois até então não havia um currículo comum obrigatório em nível nacional que demandasse uma organização dos currículos estaduais, conforme expresso a seguir:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o

¹ As aspas simples serão utilizadas para destacar sentidos e significados dados pela autora.

plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2018a, p. 20).

Ademais, na BNCC consta, também, as concepções de ensino e aprendizagem fundamentados nas competências² gerais e, no caso da Educação Infantil, a Base está estruturada em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se, os cinco Campos de Experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, os quais as crianças podem aprender e se desenvolver e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados por grupos de faixa etária: (bebês, crianças muito pequenas, crianças pequenas) para cada campo de experiência. (BRASIL, 2018a).

Após concluídas as fases de aprovação e homologação, no dia 05 de abril de 2018 foi anunciada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), por meio do seu *site*³, o lançamento do Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular. Os signatários foram o MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Undime, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (FNCEE) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). O Guia define sete ações transversais para a implementação da BNCC, denominadas dimensões, visando subsidiar o trabalho das secretarias de educação estaduais e municipais, apresentando sugestões e materiais de apoio, compreendendo: estruturação da governança da implementação, estudo das referências curriculares, (re) elaboração curricular, formação continuada para os novos currículos, revisão dos projetos pedagógicos, materiais didáticos e avaliação e acompanhamento da aprendizagem. (BRASIL, 2018b).

² Sobre competências há uma vasta bibliografia que denuncia sua origem, desde as políticas neoliberais que adentraram a educação mais fortemente nos anos de 1990. Conf., SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). Neoliberalismo, qualidade total e educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-30. SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005. p. 13-24. HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. Revista Eletrônica Arma da Crítica, ano 1, n.1, jan. 2009. p. 122-135. Disponível em: www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf. Acesso em: 21 ago. 2018. IWASSE, Lilian Fávoro Alegrância; BRANCO, Emerson Pereira. Neoliberalismo e trabalho: dilemas da formação docente no Brasil. In: ARAÚJO, Renan. Trabalho e educação: os dilemas do ensino público no Brasil. Curitiba: CRV, 2018. p. 109-126.

³ <https://undime.org.br/>

Partindo dessas orientações, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Acre (SEE), em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação (SEME) a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Acre (Undime - AC) elaboraram em regime de colaboração o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) que passa normatizar as aprendizagens a serem desenvolvidas pelas crianças da Educação Infantil e pelos alunos do Ensino Fundamental, ⁴em consonância com o que indica a BNCC. (ACRE, 2020a).

Desse modo, no Estado do Acre, a construção do documento teve início em 2018, por meio de um processo colaborativo com atuação deliberativa e consultiva, que resultou no CRUA.

Diante do exposto, esta pesquisa apresenta como problemática o seguinte questionamento: Como é apresentado o Currículo de Referência Único do Acre Educação Infantil de Excelência para Todos (CRUA/EI) tendo como sustentação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Entre outras questões que se apresentam como orientadoras desta pesquisa, elencamos:

Como está estruturado o CRUA para Educação Infantil?

O CRUA/EI está em conformidade com a BNCC?

O objetivo geral desta pesquisa, consiste em analisar como o currículo para Educação Infantil é apresentado no CRUA, tendo por base a BNCC.

Para aprofundarmos mais a nossa investigação, elencamos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar a estrutura do CRUA para Educação Infantil;
2. Identificar se o CRUA/EI está em conformidade com a BNCC.

1.2 A GÊNESE DA PESQUISA

O estudo teve origem em uma inquietação, como educadora, em torno da nova política de educação. O assunto em voga girava em torno da BNCC e do CRUA, como políticas públicas, que transitavam nos meios de comunicação, mobilizando a comunidade científica e a sociedade em sua totalidade, por trazer mudanças e implicações em diversos aspectos da educação básica e, conseqüentemente, para Educação Infantil. Mas essa inquietude ia aumentando no dia-dia, quando entre as conversas informais com colegas educadores, com pai e mãe de crianças, pediam minha opinião e eu me sentia responsável em dar-lhes alguma

⁴ No momento ainda não estavam sendo discutidas a BNCC para o Ensino Médio.

resposta, mas com as incertezas de qual seria o resultado, pois o momento era de dúvidas, críticas, diversas interpretações sobre a BNCC que acabara de ser publicada.

Inicialmente, a pesquisa tinha como objetivo verificar como tinha se dado a implementação da Base Nacional Comum Curricular: perspectivas da equipe formadora da SEME e professoras de uma instituição de Educação Infantil no Município de Rio Branco – Acre. Qualifiquei com essa temática, porém, por sugestão da banca, que colocou: “seria mesmo necessário buscar resultados práticos (empíricos) nesse momento tão inicial da formação continuada de professores para a implementação da BNCC? “Não seria precoce?”

Refletimos e achamos mesmo precoce, visto que, devido à pandemia causada pela Covid 19, não tínhamos dados suficientes para responder como tinha sido implementada a BNCC, assim, partimos para uma pesquisa documental, tendo como principais documentos de análise a BNCC e o CRUA/EI, a fim de verificarmos se o documento estadual está em conformidade com a BNCC, que também me traziam certa inquietação, pois são documentos que serão utilizados em todas as instituições de Educação Infantil, no caso a BNCC e o CRUA, em todo o Estado do Acre.

Mas para chegar a essas inquietações, eu trilhei um caminho profissional que se entrelaça com a minha vida pessoal. Desse modo, vou relatar um pouco da minha vida profissional e pessoal.

Foi a partir da minha formação no curso de Pedagogia, nos anos de 1990, que me encantei pela Educação Infantil, precisamente durante os estágios que registrei mentalmente onde queria trabalhar como pedagoga. Seria na Educação Infantil, pois o curso de Pedagogia oferece um leque de opções para atuação e eu optei por ser professora de crianças pequenas. Acho que ser professora está no sangue, pois minha mãe, avó e tias eram professoras normalistas e, para minha mãe, ‘eu tiro o chapéu’, ela era uma grande educadora, e eu amava acompanhá-la na escola e acabei por casar com um professor, que também influenciou na escolha pelo curso de Pedagogia.

Foi no estágio que tomei essa decisão de atuar na Educação Infantil, mas como eu e o meu marido optamos por ter filhos e tivemos três, optei também por não seguir com a carreira, deixei-a bem guardada, mas em um lugar que teria certeza de que um dia iria ‘encontrar’. Se me perguntarem se eu me arrependi em tê-la deixada guardada, digo que não, pois a satisfação e alegria que tinha de cuidar dos nossos filhos superava qualquer coisa.

Os filhos cresceram e um dia assistindo ao jornal local, vi que haveria um concurso para professor provisório da Secretaria de Educação do Estado do Acre, à época o Estado ainda

oferecia Educação Infantil, então me inscrevi e fui aos livros e para minha alegria passei e fui sabe para onde? Educação Infantil, que felicidade! Depois de nove anos, encontrei a minha ‘carreira’, ela estava apenas adormecida, esperando que um dia eu a acordasse.

Em menos de um ano houve concurso da Prefeitura Municipal de Rio Branco, fiz minha inscrição, passei e tornei-me efetiva. Fui parar na Educação Infantil, novamente. Foram 11 anos muito felizes da minha vida, aprendi muito com as crianças e com colegas. Porém, a vida nos leva para outros horizontes e em 2013 fiz concurso para o Instituto Federal de Educação - Ifac, como pedagoga e fui convocada em 2015, saí da Educação Infantil direto para a Educação Profissional.

Assim, mesmo estando na Educação Profissional, como tinha sido professora da Educação Infantil durante quase 11 anos, as pessoas que me conheciam continuavam a me inquirir em algumas questões relativas à Educação Infantil e, especificamente, nos últimos anos sobre a BNCC. Eu não tinha um conhecimento aprofundado, visto que estava aprendendo sobre o ensino técnico, era quase dedicação exclusiva para ler Resoluções, Instruções Normativas, Assistência Estudantil, uma série de documentos, pois a Educação Profissional era muito nova para mim, o Ifac era novo também e juntos estávamos nos construindo.

Mas como pedagoga, mesmo não atuando mais na Educação Infantil, sentia-me obrigada a dar respostas aos questionamentos que recebia, principalmente em relação a como as políticas públicas educacionais influenciam a educação, pois além de profissional, eu sou uma cidadã e tenho o direito e dever de participar acompanhar a elaboração/discussão das políticas educacionais.

Diante disso, queria saber mais sobre a BNCC e o CRUA. Alguns colegas da Educação Infantil eram entusiastas e outros nem tanto, via as posições divididas e dizia para mim mesma: ‘tenho que estudar a BNCC’. E ficava me perguntando: como será que vai ser as formações continuadas nas instituições de Educação Infantil, quem serão os responsáveis, o que as professoras e professores estão lendo? Como as instituições irão se organizar? O MEC, as Secretarias estaduais e municipais vão disponibilizar quais tipos de materiais? Ou seja, quais apoios pedagógico e estrutural serão oferecidos?

Não tinha como responder, então em 2020 saiu o edital para o Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFAC. Então, fui pesquisar a respeito da linha de pesquisa e orientadores, encontrei a professora Dr^a Giane Grotti, e vi que tinha feito parte da equipe de elaboração do CRUA, como leitora crítica.

Para minha alegria, fui aprovada e o PPGE proporcionou minha volta à Educação Infantil, agora como pesquisadora e uma boa bagagem teórica que contribuiu para este estudo. Considero relevante esta pesquisa por se tratar de duas políticas recentes, uma, ao nível nacional e outra estadual e, pelas pesquisas realizadas, esta é a primeira dissertação a tratar da análise do Currículo de Referência Único do Acre: Educação Infantil de excelência para todos.

O PPGE abriu mentes e caminhos e hoje sou uma pesquisadora, saindo dos ‘achismos’ e adentrando com mais atenção no terreno teórico- científico.

1.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PARTE DA NORMA

Atualmente temos como documento curricular normativo para todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵, que está inserida em um contexto amplo de políticas públicas educacionais.

Em 2015, o Governo Brasileiro, por meio do Ministério da Educação, iniciou o processo de construção da BNCC, chamando diversos setores organizados da sociedade civil, especialmente, aqueles relacionados com a educação.

Ela foi construída a partir das determinações dos seguintes ordenamentos jurídicos: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), além do Plano Nacional de Educação (PNE 2014- 2024), Lei n.º 13.005/2014.

A construção da BNCC foi marcada por um período bastante conturbado da política nacional, visto que seu processo ocorreu em meio a uma crise política. Foram dois períodos políticos, o primeiro, no governo da Presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores - PT), eleita democraticamente e estando no seu segundo mandato, sendo vítima de um golpe parlamentar e midiático em 2016, assumiu a presidência o seu vice, Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro - MDB). Diferentes Ministros⁶ ocuparam a pasta do Ministério da

⁵ Em 2014, o Governo Brasileiro, por meio do Ministério da Educação, iniciou o processo de construção da BNCC, chamando diversos setores organizados da sociedade civil, especialmente, aqueles relacionados com a educação”. - Ao afirmar esta data, sugiro conferir a publicação: “DEBATES E CONTROVÉRSIAS EM TORNO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)”. Publicada pela revista da UFF, **Movimento e Educação**. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/issue/view/1733>. Acesso em jan. de 2022.

⁶ Ministros da Educação que participaram da construção da BNCC. No Governo Dilma Rousseff: Renato Janine e Ribeiro, Aloízio Mercadante Oliva. Governo Michel Temer: José Mendonça Bezerra Filho, Rossieli Soares da Silva.

Educação, por fim, a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi apresentada no governo Michel Temer no final de 2017 e a BNCC do Ensino Médio⁷ no final de 2018.

A BNCC foi aprovada⁸ no dia 15 de dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, mas naquele momento o Ensino Médio foi apartado da BNCC, porém só as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental foram homologadas, sendo que a etapa do Ensino Médio sofreu uma reforma, alterando a sua estrutura por força da Medida Provisória n.º 446, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, desta forma a BNCC foi homologada somente em 2018, pelo Ministro da Educação Rossieli Soares.

A BNCC atribui destaque na regulação e controle do sistema educacional e do trabalho docente e, conseqüentemente, a responsabilização pelo desempenho dos estudantes; demonstrando uma vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, em que há uma centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018).

A respeito disso, salientamos que o modelo gerencial para educação recai principalmente para os docentes, visto que seu trabalho deve estar direcionado a preparar os alunos para a avaliação em larga escala.

Esses precedentes recaíram sobre discussões em torno da BNCC que se faziam presentes nos grupos empresariais de um lado e intelectuais e críticos comprometidos com a justiça social no outro. Esses atores da política caracterizam-se, nas palavras de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 75), como “[...] narradores, empreendedores, pessoas externas, negociantes, entusiastas, tradutores, críticos e receptores”, cada qual representando seu papel político.

Os grupos empresariais nas políticas educacionais já se faziam presentes na década de 1990, Freitas (2014), destaca que já havia embates dos reformadores empresariais pelo controle do processo pedagógico das escolas. Este mesmo autor ressalta, ainda que:

A primeira tentativa de criar uma base nacional comum foi feita via Congresso Nacional, mas não foi bem-sucedida, pois os congressistas não quiseram bancar a obrigatoriedade da base nacional em uma lei. Foi feito, então, mecanismos de indução

⁷ O ministro Rossieli Soares da Silva aproveitou a proximidade com o Consed, Undime, Todos Pela Educação e Movimento Pela Base, além de institutos e fundações bancárias e empresariais para acelerar ao máximo a implementação da BNCC durante o ano de 2018.

⁸ As informações sobre a aprovação da BNCC foram baseadas no site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 30 de jan. de 2022.

e pactuação para que Estados e Municípios aceitem a base nacional. (FREITAS, 2014, p. 1110).

A BNCC, segundo esse mesmo autor, segue a política de testes e *accountability* que é empregada nos Estados Unidos e não foi bem-sucedida, trata-se da ideia de um ‘padrão’ nacional de aprendizagem, que nos Estados Unidos é conhecido como O *Common Core* (padrões para Língua Inglesa e Matemática) e que no Brasil está sendo implantado de forma mais ampla, para todas as disciplinas escolares com o nome de Base Nacional Comum Curricular.

A escola proposta pela BNCC se constitui em uma organização visando atender o cenário econômico mundial, visto que não procura assumir a escola como um espaço de educação, escolarização e formação humana, mas sim, como um espaço que deve, simplesmente, responder demandas como:

Preparar para a profissão, para o vestibular, para o mercado de trabalho assumindo um papel de transmissão de conteúdo homogênea para turmas da mesma forma homogênea, importando pouco as características individuais e socioculturais. (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 336-337).

O discurso presente na BNCC anuncia uma educação com equidade, porém, por meio das competências essenciais voltadas para formação do cidadão em cada ano da Educação Básica, ou seja, formar os alunos para empregabilidade.

1.4 AÇÕES DO ACRE FRENTE A BNCC

Seguindo as orientações do MEC, no Estado do Acre, foi elaborado o Currículo de Referência Único do Acre⁹(CRUA). O processo de construção foi coordenado pelo comitê de governança, com atuação deliberativa, e pela Comissão Estadual de Implementação da BNCC, com atuação consultiva.

Como primeira etapa do processo de implementação, em 2018, a SEE revisou o currículo vigente e em 2019 aconteceu a formação para a implementação da BNCC nas instituições de educação estaduais e municipais. A BNCC é um documento normativo que serve como diretriz para a construção dos currículos de todas as escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas, em todas as etapas da Educação Básica. Determina também que as competências,

⁹ Para saber mais: <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre>

habilidades e conteúdos devam ser os mesmos, independentemente de onde as crianças e os adolescentes moram ou estudam.

Na parte introdutória do documento publicado, a BNCC é definida como:

[...]um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (DCN) (BRASIL, 2018a, p.7).

Como se trata de um documento de caráter normativo coube aos estados e ao Distrito Federal, por meio dos seus sistemas e redes públicas de ensino e com a aprovação dos seus respectivos Conselhos de Educação (CE), adequar suas propostas curriculares com o que está proposto na BNCC, bem como, a parte diversificada dos currículos estaduais.

Para isso, o MEC disponibilizou assistência técnica e financeira às Unidades da Federação (UF), por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC).

No que diz respeito à padronização da BNCC, Freitas (2018) destaca que:

Os planejadores se esquecem de que no interior de cada escola há uma “política local” que não se resume às críticas que simplistamente os reformadores empresariais formulam. Tais críticas afirmam que na escola há apenas uma oposição ao novo e apenas um favorecimento do corporativismo do magistério e dos sindicatos. Afirmam que na escola (especialmente se os estudantes vão mal) o magistério pensa somente em si e não nos estudantes. Com isso, perante a opinião pública, a reforma procura colocar-se como uma defensora da inovação e dos estudantes mais desfavorecidos, tenta aparecer como a única que se preocupa em fechar as diferenças de aprendizagem entre os mais pobres e os mais ricos. (p.97).

Diante de tais constatações de Freitas (2018), inferimos que há a imposição de um currículo nacional que não leva em consideração o local onde será colocado em prática, mostrando o que está em jogo são os interesses econômicos por trás dos discursos de qualidade da educação.

1.5 REFERENCIAL TEÓRICO

Como aporte legal nos apoiamos nos principais documentos oficiais e normativos¹⁰ que antecederam a Base Nacional Comum Curricular, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999; 2010), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Marco Legal da Primeira Infância (2016), bem como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Currículo de Referência Único do Acre (2020a, 2020b). Quanto à fundamentação metodológica da pesquisa, as orientações de Gil (2002, 2008); Minayo (2008); Marconi; Lakatos (2002; 2003); Bardin (1977). No campo da Educação Infantil, tivemos como principais referências: Kramer (2006), Oliveira (2010; 2015; 2020), Barbosa (2010) e Cerisara (1999; 2002). Sobre o currículo, Sacristán (2000), currículo para Educação Infantil, utilizamos como principais referências Kishimoto (2016), juntamente com autores de referência que trata da temática Educação Infantil. Para políticas públicas consultamos Mainardes (2006; 2011) e outros.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Após o exposto e tendo em vista o nosso objeto de estudo, o CRUA/EI, a seguir apresentamos a estrutura desta pesquisa, que está organizada em seis seções.

Na primeira seção temos a introdução, em que apresentamos a temática da pesquisa, a trajetória pessoal e as motivações que levaram a determinadas inquietações em torno da construção do CRUA, essa parte da pesquisa contém o problema e objetivos da pesquisa, a gênese da pesquisa. Também discorremos, de forma sucinta, sobre a BNCC e o CRUA, além de trazer os principais referenciais teóricos utilizados neste trabalho.

Segunda seção: ‘Caminho metodológico’, faz um delineamento da pesquisa, mostra como o percurso foi trilhado para chegar aos nossos achados de pesquisa, onde estão a explicitação metodológica, instrumentos utilizados para a análise da pesquisa e discussões pautadas no referencial teórico utilizado.

Na terceira seção, “Base Nacional Comum Curricular” aborda os Marcos legais que orientam a educação, que vão da Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), perpassando Legislação infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o

¹⁰ O acesso aos documentos Oficiais foram todos pesquisados em sites do Governo Federal.

Marco da Primeira Infância (MLPI) e finaliza com o processo de construção da BNCC de 2015 a 2017.

Na quarta seção, ‘Políticas curriculares para Educação Infantil’, fazemos um resgate dos documentos que embasaram as propostas pedagógicas para Educação Infantil: os RCNEI (1998) e as DCNEI (2009) e os dois documentos, a BNCC (2017) e o CRUA (2020) referente a Educação Infantil e, a partir desses documentos destacamos alguns temas que julgamos importantes para discussões acerca da Educação Infantil, como também, discorremos sobre ‘o currículo para Educação Infantil’.

Na quinta seção, ‘Currículo de Referência único do Acre’ discorremos as ações desenvolvidas pós BNCC nos anos de 2018 e 2019, destacando as principais ações

Na sexta seção ‘Estrutura da BNCC e do CRUA Educação Infantil’, apresentamos como estão estruturados esses documentos, a fim de verificarmos a estrutura da BNCC no que diz respeito a Educação Infantil e o desdobramento dela no CRUA/EI.

Por fim, na conclusão, tecemos algumas considerações, mesmo que provisórias, sobre o nosso objeto de pesquisa.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Apresentamos nesta seção, o percurso metodológico de pesquisa referente ao método, a natureza da pesquisa, os procedimentos e demais dados envolvidos no trabalho.

2.1 O PERCURSO

Definida a temática da pesquisa, partimos em busca do método. Sobre o método, ao iniciar uma pesquisa é importante que o/a pesquisador/pesquisadora trace um método de pesquisa, algo que não foi muito fácil de decidir. Segundo Bauer; Gaskell (2012), um dos problemas dos investigadores em relação à pesquisa, seria o de decidir qual método utilizar para um problema e como justificar os procedimentos metodológicos de constituição de dados e de análise.

Dada a importância da escolha de um método para esta pesquisa, recorri ao conceito de Marconi; Lakatos (2003, p.83): “O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.”.

E para perseguir o alcance do objetivo desta pesquisa, optamos por uma pesquisa com abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2008), na pesquisa qualitativa, é importante reconhecer a complexidade do objeto de estudo, analisar o que já foi produzido sobre o tema, de forma crítica, usar técnicas de coleta de dados adequadas, além de analisar o material de maneira contextualizada.

Partindo desse pressuposto, verificamos que a pesquisa qualitativa exige um rigor científico e as etapas devem ser estruturadas e reflexivas em torno do objeto a ser estudado.

Após a abordagem escolhida, chegou o momento de classificar a pesquisa, e optamos pela pesquisa exploratória. Para Gil (2002, p.41) “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” Inclui levantamento bibliográfico para subsidiar as análises documentais referentes à Educação Infantil, infância, currículo, documentos oficiais, entre outros.

Sobre o levantamento bibliográfico, conforme Flick (2009, p. 67), “[...] a realização de uma boa revisão da literatura consistirá em uma parte fundamental do relatório de pesquisa”. Dessa forma, a maneira como a literatura é usada no estudo demonstrará o domínio e a compreensão da pesquisadora/ pesquisador sobre o tema e a área abordada.

Na construção desta pesquisa, as revisões de literatura serviram de base para fundamentação de todas as etapas do trabalho, como também para as minhas argumentações, sempre tentando ao máximo, fazer relação com o objeto de estudo, pois as descobertas de outras pesquisas e estudos já realizados, foram bastante úteis, seja para enfatizar o que foi descoberto, ou até mesmo, fazer contraposições.

A pesquisa tem como procedimento a análise documental. Tomando-se como referência Gil (2002):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes/Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (p.45).

Sobre a característica da pesquisa documental: “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.” (MARKONI; LAKATOS, 2002, p.63).

A respeito das fontes primárias, as autoras assinalam que as “Fontes Primárias - dados históricos, bibliográficos e estatísticos; informações, pesquisas e material cartográfico; arquivos oficiais e particulares; registros em geral; documentação pessoal (diários, memórias, autobiografias); correspondência pública ou privada etc”. (p. 26).

Como toda pesquisa, a pesquisa documental também apresenta vantagens e desvantagens. Conforme GIL (2002), os documentos constituem fonte rica dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Comparando com outras pesquisas, o seu custo é significativamente baixo; não exigir contato com os(as) participantes da pesquisa, algo que pode ser difícil e, em alguns casos, impossível. As desvantagens descritas pelo autor acima citado podem ser concebidas como limitações e críticas, como por exemplo, a não-representatividade e à subjetividade dos documentos.

2.2 ESCOLHA DOS DOCUMENTOS PARA A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

A escolha dos documentos para pesquisa é uma etapa significativa, pois é neste momento que procuramos demarcar a escolha dos documentos que serão analisados. Na presente pesquisa, os documentos selecionados foram a BNCC e o CRUA, referentes à etapa da Educação Infantil.

Diante disso, a busca por documentos foi criteriosa, sempre procurando aqueles que atendessem aos objetivos da pesquisa. Para o desenvolvimento deste trabalho foi utilizado como principais fontes de pesquisa, dois documentos específicos para Educação Infantil, o atual documento curricular nacional, a BNCC e o atual documento estadual, o CRUA.

A BNCC tem por objetivo orientar a construção dos currículos em todos os níveis da Educação Básica e o CRUA para orientar as propostas curriculares de todas as instituições do Estado do Acre.

Outras fontes documentais foram consultadas, como os documentos normativos referentes à legislação educacional brasileira para Educação Básica, tais como: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); Lei n.º 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Brasileira); Lei 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação); Lei 13.257/2016 (Marco Legal da Primeira Infância); Resolução CNE/CEB n.º 5, de 2009 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil); Portaria n.º 331/ 2018 (Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC); Resolução CEE/AC n.º 136/2019 (Dispõe sobre o Currículo de Referência Único do Estado do Acre, sua implantação e implementação); Resolução CNE/CP n.º 2,/2017 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 1, 2 e 3.

Como se trata de uma política educacional, para encontrar esses documentos normativos nossa principal fonte foi o *site* do Ministério de Educação (MEC), Diário Oficial da União e os documentos sobre o Currículo de Referência único do Acre, o *site* da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE), o Diário Oficial do Estado do Acre. Foram feitos *downloads* desses documentos e organizados em pastas no computador.

Para busca de artigos, pesquisamos na biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras **SciELO**, em formato eletrônico e o processo de organização seguiu os mesmos passos das buscas dos documentos. Outros artigos e livros foram indicados pela orientadora e quanto aos livros físicos foram feitos empréstimos nas bibliotecas da UFAC e do Ifac. Todos

esses materiais nos proporcionaram estudos mais atentos e minuciosos que nos auxiliaram na pesquisa.

Sobre os estudos na área da educação, Lüdke e André, afirmam que na “[...] educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e, mais ainda, apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito” (2018, p. 4). Desse modo, tivemos que analisar outros documentos que não podem ser tratados como documentos isolados, a BNCC e o CRUA, pois tiveram suas construções à luz de Leis, decretos e diretrizes.

Dando continuidade, o próximo passo foi a busca por dissertações e teses. Fizemos essa busca nas plataformas digitais como o Banco de Teses e Dissertações e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes),¹¹ que disponibiliza teses e dissertações de todo Sistema Nacional de Pós-Graduação Nacional. O recorte temporal foi de 2018 a 2022, esse recorte se deu razão do momento da aprovação e implantação da BNCC até o momento. Do mesmo modo, buscamos no Banco de Dissertações do PPGE-UFAC sobre a temática de Educação Infantil com o mesmo recorte temporal.

Para Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu respeito do tema de pesquisa. Tais vantagens revelam o compromisso da qualidade da pesquisa. Assim, apresentamos a seguir as teses e dissertações em relação a temática ora abordada.

2.3 ACHADOS SOBRE A TEMÁTICA EM TESES E DISSERTAÇÕES

Dialogar com teses, dissertações e artigos desperta o nosso olhar crítico, permitindo enxergar coisas que antes não conseguíamos perceber e nos ajudam a enriquecer o nosso estudo. Desse modo, o primeiro momento desta pesquisa exigiu que se realizasse uma boa revisão de literatura com produções de estudiosos que já abordaram a temática.

Nesta direção, Brizola; Fantin (2016) destacam que:

[...] a revisão da literatura é uma compilação crítica de obras que discorrem sobre uma temática, ou seja, a revisão de literatura, por ser um diálogo feito entre o pesquisador-escritor do trabalho e os autores por ele escolhidos para debater a temática, resulta em

¹¹ A pesquisa se deu por meio do link: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em jun. de 2022.

um texto que não precisa ser inédito, mas sim um texto analítico e crítico das ideias estudadas sobre a temática escolhida para o trabalho. (p. 27).

Para a busca na Capes, foram utilizados os descritores: ‘BNCC’, seguido do termo ‘AND’ e do termo Educação Infantil com recorte de 2018 a 2022, a escolha desse recorte temporal se deu em consequência da construção de uma nova política, conhecer o que já havia sido produzido nesse período. Para otimizar as buscas, utilizamos as ferramentas de refinamento disponíveis na própria plataforma: Grande área de conhecimento em ciências humanas; área de conhecimento, área de avaliação e área de concentração em educação. De tal modo que foram localizadas no total 251 produções¹², destas, 49 teses de doutorado e 202 dissertações de mestrado.

Em seguida, foram realizadas leituras dos títulos e resumos para verificar quais eram as produções sobre a BNCC e Educação Infantil que tinham similaridade com esta pesquisa.

O *corpus* sobre o qual incidiu a pesquisa é composto por (01) uma tese e (10) dez dissertações, as quais foram defendidas entre os anos de (2018 e 2022)¹³.

Para organizar o levantamento de tese e dissertações pesquisadas no portal de divulgação científica do Banco de Teses e Dissertações da Capes, organizamos um quadro síntese dos resultados encontrados, constando título, autor, ano de defesa, tipo de produção e palavras-chave.

Quadro 1 - TESE E DISSERTAÇÕES REALACIONADAS A TEMÁTICA DISPONÍVEIS NO PORTAL DA CAPES DE 2018 A 2021

(Continua)

Título	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo de produção	Palavras-chave
A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental	Tiago Cortinaz	2019	Tese	-

¹² Embora tenhamos colocado descritores: BNCC seguido do termo “AND” e o termo Educação Infantil com recorte de 2018 a 2022 e após refinamento, encontramos diversas produções que tratavam de outras áreas do conhecimento como: Artes, Língua portuguesa, Matemática, Física, Educação Física, Letramento e alfabetização, Relações étnico-raciais na Educação Infantil. Outros ainda não constavam que não possuíam divulgação autorizada, não estando as 251 produções relacionadas somente a BNCC e Educação Infantil.

¹³ Esse recorte se deu em virtude da data de homologação da BNCC.

Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular	Daniel José Rocha Fonseca	2018	Dissertação	Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Normalidade. Foucault.
Políticas curriculares para a Educação Infantil: o caso da BNCC (2015-2017)	Poliana Ferreira de Oliveira	2019	Dissertação	Educação Infantil. Políticas Curriculares. Políticas Educacionais. Base Nacional Comum Curricular. BNCC
Políticas Públicas para a Educação Infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina – PR	Ludmila Dimitrovicht	2019	Dissertação	Políticas Públicas. Currículo. Educação Infantil. BNCC.
Campos de experiência na BNCC e suas implicações na construção de um Currículo para a Educação Infantil	Natália de Almeida Ghidini	2020	Dissertação	Campos de Experiência, Direitos de aprendizagem e desenvolvimento, Educação Infantil, Infância, Políticas Educacionais.
“Uma Marca de Governo”: a Base Nacional Comum Curricular no município de Nova Iguaçu	Rejane Peres Neto Costa	2020	Dissertação	Políticas educacionais; Base Nacional Comum Curricular; Educação Infantil
BNCC e Educação Infantil: análise do contexto da produção de texto	Vanessa Giovanela Fagundes	2020	Dissertação	Base Nacional Comum Curricular. Políticas públicas para a Educação Infantil. Educação Infantil. Infâncias.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo	Meire Cardoso de Lima	2020	Dissertação	BNCC. Creche. Campos de experiência. Encontro formativos. Pesquisa-intervenção.
A Educação Infantil (pré-escola) na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Rede Municipal de Ensino de Presidente Kennedy-ES	Marciana Duarte de Oliveira	2020	Dissertação	Pré-escola. Educação infantil. BNCC

Professoras de creche, saberes profissionais e BNCC: delimitando as fronteiras dessa relação	Ligia Leite Ribeiro	2021	Dissertação	Professoras de creche. Saberes profissionais. BNCC
Implementação curricular na Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Perspectivas de Coordenadoras da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza	Diana Aguiar Salomão	2021	Dissertação	Política curricular. Implementação de política curricular. Currículo da Educação Infantil. Base Nacional Comum Curricular. Ciclo de políticas.

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em fev. de 2022. Elaborado pela autora (2022).

A única tese encontrada é de autoria de Cortinaz (2019): “A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental”. O estudo faz uma da abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) analisa, no contexto de influência, como atuaram os principais agentes e agências envolvidos na construção da BNCC; no contexto da produção de texto analisa o impacto que tiveram fundações privadas, organismos internacionais e avaliações em larga escala na definição de conhecimentos escolares. Os dados mostraram que a primeira e segunda versões da BNCC contaram com ampla participação popular e foram fortemente determinadas pela equipe de assessores e especialistas. Após o golpe parlamentar sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff, o Consed e a Undime passaram a ter um protagonismo maior nas definições da BNCC. As fundações privadas parecem ter um poder de influência muito maior junto ao Consed e à Undime - implementadores das políticas educacionais - do que junto ao MEC. As avaliações em larga escala não influenciaram o conteúdo da BNCC, mas aceleraram sua feitura devido aos maus resultados apresentados nas mesmas.

Entre as dissertações pesquisadas, a dissertação de Fonseca (2018), “Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular” analisou as práticas pedagógicas sobre a infância e pensar a BNCC como uma lente de aumento interpretativa para explorar os objetos políticos da administração social da criança. Abordagem qualitativa e levantamento de dados bibliográficos. Examinou a proposta pedagógica da BNCC com seus aparatos técnicos e políticos, que foi evidenciado como a forma de ação e poder sobre as crianças é tão ampla, variável e inventiva e que as redes e tramas desse exercício de governo buscam produzir modos de sujeição cada vez mais cedo, desde os primeiros anos de idade até a velhice. O modelo de escolarização que a BNCC impõe, calcado no controle e em técnicas disciplinares, funciona como uma

aparelhagem de saber que objetiva e sujeita a criança, governando-a segundo regras refinadas de sanções normalizadoras.

A dissertação de Oliveira (2019) intitulada “Políticas curriculares para a Educação Infantil: o caso da BNCC (2015-2017)”, teve por objetivo analisar as políticas curriculares para a Educação Infantil com destaque a BNCC no período de 2015-2017, dando ênfase aos princípios de competências, habilidades e avaliação, com os seguintes questionamentos: Qual o papel do Estado na construção de políticas curriculares para Educação Infantil até a constituição da BNCC? Qual a influência dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial nas determinações quanto às políticas curriculares nacionais para a Educação Infantil? O que propõe a BNCC para a Educação Infantil, principalmente no campo de competências, habilidades e avaliação? A pesquisa é qualitativa e realizada por meio de uma análise documental, apoiada nas legislações sobre a temática. Os resultados evidenciam que, as políticas curriculares para essa etapa educacional, estão notadamente em movimento sob os imperativos e interesses do mercado. Por outro lado, encontram-se a construção de uma política não por via única, mas uma política para a Educação Infantil, que se constrói por meio do enfrentamento e mobilização social via disputas, embates, conflitos e lutas para garantir o seu objetivo central, que é a formação humana de todos os bebês e crianças pequenas.

Abordando a temática “Políticas Públicas para a Educação Infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina – PR” de autoria de Dimitrovicht (2019), a pesquisa tem por objetivo realizar uma análise crítica sobre as políticas curriculares para a Educação Infantil entre os anos 2015 e 2018. Investiga as relações da BNCC para a Educação Infantil com a política de formação continuada para professores neste município e suas implicações ideológicas, sociais e culturais. Leva-se em consideração que os Sistemas de Ensino Municipais são os responsáveis por esta etapa e, por conseguinte, pela forma como serão desenvolvidas as políticas públicas nacionais. Como método de pesquisa, materialismo histórico-dialético. Enquanto pesquisa de campo, foi realizada a análise do curso a distância sobre a BNCC, ofertado pela Secretaria Municipal Educação de Londrina aos professores da Rede Municipal de Ensino de Londrina (RMEL) em 2018, tendo também como foco as respostas dadas pelos professores na avaliação do curso sobre o que é a BNCC e como este documento impacta a prática docente. A formação continuada ofertada pela SME, no primeiro semestre de 2018, não foi suficiente para o entendimento dos professores acerca da BNCC, mas, pode ser considerada enquanto um

primeiro passo para atingir este objetivo, cabendo ressaltar que esta formação continua acontecendo até hoje.

Por sua vez, a dissertação “Campos de experiência na BNCC e suas implicações na construção de um Currículo para a Educação Infantil”, de Ghidini (2020), faz uma análise acerca das potencialidades/possibilidades dos Campos de Experiência na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil, como problemática: Como os Campos de Experiência asseguram/possibilitam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil? A metodologia, de abordagem qualitativa. A pesquisa evidenciou que a BNCC-EI apresenta uma orientação para as propostas da educação infantil que, condicionadas à compreensão de infância, de experiência e de um currículo articulado com os potenciais do cotidiano da escola, podem garantir os direitos das crianças pequenas.

O estudo de Costa (2020) realizada em Nova Iguaçu com o título “Uma Marca de Governo”: a Base Nacional Comum Curricular no município de Nova Iguaçu”, trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa que foi realizada entre os anos de 2018 e 2019. Durante esse período foi acompanhada as ações da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu para a revisão do seu currículo municipal, finalizado e publicado em fevereiro de 2019. Os resultados apontam para a não efetivação de parte dos mecanismos de colaboração entre os entes federativos e o município de Nova Iguaçu; a ausência de assessoria técnica externa e um grupo reduzido e fragmentado de participantes para o andamento do trabalho. O documento elaborado pelo município parece não favorecer uma proposta da criança como centro e sim dos conteúdos como catalizador do processo; há uma percepção de desenvolvimento linear e progressivo dentro das faixas etárias das crianças, impresso nas propostas de atividades sugeridas. Um risco apontado é que o documento se transforme em um conjunto de conhecimentos obrigatórios, requisitados de forma impositiva a professores, bebês e crianças e da existência de tantos outros fatores que compõe uma educação dita de qualidade.

Com a temática sobre Educação Infantil no contexto de produção de texto, a dissertação de Fagundes (2020): “A pesquisa BNCC e Educação Infantil: análise do contexto da produção de texto” investiga o processo de produção do texto da BNCC para a Educação Infantil. Foram realizadas entrevistas com uma especialista e uma assessora que participaram da elaboração da 1ª e 2ª versão da BNCC para a Educação Infantil. A metodologia utilizada foi de análise crítica do discurso, desenvolvida por Fairclough (2001). Os resultados indicam que o processo de construção de texto da BNCC em sua 1ª e 2ª versão denota um caráter mais democrático, uma vez que contou com um número maior de contribuições, estando mais em concordância com os

consensos que a área da Educação Infantil foi construindo ao longo dos anos. Já a versão final da BNCC indica ruptura na sistemática da sua construção, na qual houve um afastamento da equipe de assessores e especialistas e a nova equipe foi formada por atores com vinculação na defesa de uma perspectiva gerencial para educação, estando pautada nos interesses da classe empresarial, representadas tanto pelos “Todos pela Educação” como pelo “Movimento pela Base Nacional” (MBNC). Foi percebido que a versão final trouxe uma nova concepção de currículo para a Educação Infantil, que nos dão pistas dos impactos que podem ocorrer nas práticas educativas da Educação Infantil, entre os quais destacamos: a possibilidade de os Campos de Experiências serem tomados como disciplina, que o currículo seja concebido enquanto documento prescritivo, a centralidade no processo de aquisição da linguagem escrita e indícios da implementação de avaliação em larga escala para esta etapa.

A Dissertação de Lima (2020): “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo” verificou como ocorreu o processo de implantação da BNCC para a Educação Infantil em uma creche de São Bernardo do Campo. Quanto a metodologia, essa foi de cunho qualitativo e os instrumentos de coleta de dados foram a observação das práticas das professoras, análise das estratégias formativas dos encontros de formação e de parte da documentação pedagógica produzida durante a execução do plano formativo. Os resultados apontam que a implementação da BNCC é um processo complexo em que será necessário que os encontros formativos sejam pautados na experiência de aprender dos professores e demais educadores da equipe escolar, porém é possível afirmar que os(as) profissionais envolvidos(as) neste estudo, ao se comprometerem com as leituras propostas e com a formação oferecida, têm ressignificado suas práticas pedagógicas, tornando o espaço escolar mais acolhedor para as crianças e exercendo sua docência de forma mais intencional.

Com objetivo de problematizar as práticas pedagógicas e os desafios que os professores enfrentam no tocante à implementação da base nas práticas cotidianas, a dissertação de Oliveira (2020): ‘A educação infantil (pré-escola) na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da rede municipal de ensino de Presidente Kennedy-ES’ utilizou estudos exploratórios numa perspectiva qualitativa. Entre as etapas da pesquisa, foi feita uma análise documental e entrevista semiestruturada, que ocorreu em duas escolas. No processo de análise ocorreu a interlocução entre as diferentes fontes utilizadas neste estudo e foi possível perceber que a BNCC trouxe mudanças para o planejamento dos professores, mudou o olhar sobre o brincar

no cotidiano escolar e nas atividades desenvolvidas. O próprio profissional concluiu que um ambiente de aprendizagem deve ser carregado de boas práticas pedagógicas.

A partir de uma abordagem qualitativa e por meio de estudo exploratório-descritivo, Ribeiro (2021) fez uma pesquisa, tendo como participantes, professoras de creche, como título: “Professoras de creche, saberes profissionais e BNCC: delimitando as fronteiras dessa relação. Foi feita a análise sobre a percepção das professoras de creche sobre a BNCC e o impacto que esta causa em suas ações e no reconhecimento de seus saberes profissionais. A pesquisa é de cunho qualitativo, por meio de um estudo. Foram empregados questionários envolvendo 15 professoras de uma creche no interior paulista. Os dados foram agrupados em três eixos de análise, enfocando o perfil identitário, os saberes profissionais e a BNCC. Os resultados da pesquisa apontaram para a ausência: da participação coletiva das professoras na implementação das ações; da valorização dos saberes profissionais, tanto na BNCC quanto nos documentos elaborados pela SME.

Para investigar o processo de implementação da Proposta Curricular para a Educação Infantil (PCEI) da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, considerando as perspectivas das profissionais da gestão pedagógica, Salomão (2021) realizou a pesquisa intitulada “Implementação curricular na Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Perspectivas de Coordenadoras da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza”. Essa dissertação teve por objetivo analisar o processo de implementação da Proposta Curricular para a Educação Infantil (PCEI) da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras – uma municipal (SME/COEI) e quatro coordenadoras pedagógicas de instituições de Educação Infantil – e a observação das “formações em contexto”. Os dados revelaram que as ações desenvolvidas pela SME/COEI foram estudos, eventos e incentivos destinados à BNCC/EI, às formações de polo e em contexto do Programa de Formação Continuada de Professores e Gestores, bem como ao desenvolvimento e implantação do Projeto Ateliê na Educação Infantil em algumas instituições. A PCEI implicou a reelaboração ou constituição das propostas pedagógicas das creches e pré-escolas, sendo analisada, interpretada, traduzida e incorporada de diferentes formas e, por vezes, também contestada ou simplesmente dispensada. Entre as coordenadoras (pedagógicas e municipal), pareceu-nos haver um consenso de que a PCEI provocou mudanças nas propostas e práticas pedagógicas, mas que ainda existem inúmeros desafios para que ela seja, de fato, viva nas práticas de todos os professores e no cotidiano de todas as instituições.

Por fim, a dissertação de Veloso (2021) “O processo de implementação da BNCC na Educação Infantil no Município de Nova Olinda – CE: um estudo de caso no Centro de Educação Infantil Josefa Cordeiro de Matos” analisou o processo de implementação da BNCC Educação Infantil no Município de Nova Olinda-CE no Centro de Educação Infantil Josefa Cordeiro de Matos. Faz uma análise da compreensão dos professores sobre a BNCC, o Currículo e Projeto Político Pedagógico, levando em consideração que a Secretaria Municipal de Educação é responsável direta pela formação dos professores para implementação dessa política curricular, com o apoio e articulação da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE). A Pesquisa é de cunho qualitativo, como metodologia o estudo de caso, com questionário eletrônico *Google Forms*. Houve ainda contato com representante da CREDE para coleta de informações de como se deu o processo de implementação da BNCC/DCRC. Como resultado, os professores demonstraram pouca compreensão sobre a BNCC, currículo e sobre o processo de implementação do PPP. Assim, foi possível identificar que o processo de formação dos professores aconteceu de forma técnica, sem uma reflexão entre teoria e prática.

A seguir foi realizada uma busca no PPGE/UFAC no *site, menu* Banco de Dissertações. Essa busca se deu por ano de publicações, desse modo, sobre ‘Educação Infantil’ pesquisamos desde o primeiro ano de publicação, que foi em 2016 até 2021 e sobre ‘BNCC’, por ser uma política mais recente de 2018 a 2022. A busca se deu ainda por títulos e palavras-chave. O achado se encontra no quadro 2:

Quadro 2 - DISSERTAÇÃO DISPONÍVEL NO PORTAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) 2018 A 2022

Título	Autor(a)	Ano de defesa	Tipo de produção	Palavras-chave
A BNCC no contexto da Educação Infantil: os desafios da construção de um currículo a partir dos campos de experiência	Rafaelli Norberto Grégio	2022	Dissertação	Educação Infantil, BNCC(EI), Política, Campos de Experiência, Currículo.

Fonte: Banco de Dissertações PPGE- UFAC. Disponível em <http://www2.ufac.br/ppge> Acesso em out de 2022. Elaborado pela autora (2022).

A única dissertação encontrada foi de autoria de Grégio (2022) “A BNCC no contexto da Educação Infantil parte do pressuposto dos desafios da construção de um currículo, a partir dos campos de experiência”, que apresenta como problemática: Qual o entendimento das docentes da Educação Infantil de Rio Branco sobre os Campos de Experiência e a relação dessas

professoras com a organização curricular e proposição pedagógica? Como objetivo geral: identificar o entendimento de docentes da Educação infantil de Rio Branco sobre os Campos de Experiência e a relação desses Campos com a organização curricular e a proposição pedagógica. A metodologia pauta-se na abordagem qualitativa com caráter descritivo e análise bibliográfica exploratória, com introdução do método de análise de conteúdo, com fundamento em Bardin (2016). Como instrumentos de pesquisa: entrevistas com duas coordenadoras e uma diretora das escolas sob análise e a aplicação de questionários com dez professoras da Educação Infantil do município de Rio Branco. Os dados foram elaborados por meio da análise das políticas públicas educacionais, com destaque para os documentos que orientam a organização do currículo da Educação Infantil, dispondo-se como fonte principal: a BNCC-EI e as DCNEI. A fundamentação teórica está pautada nas pesquisas que compreendem a Educação Infantil no contexto da BNCC como campo de política e a estruturação dos Campos de Experiência como orientação curricular. Os resultados da pesquisa evidenciam que as políticas curriculares para Educação Infantil estão em constantes mudanças, a partir dos interesses do mercado e que a BNCC-EI apresenta a formação do sujeito através de competências. Embora, encontram-se em meio de lutas e resistência, a política curricular para crianças pequenas conseguiu manter nas suas orientações curriculares um alicerce que ainda resiste a algumas especificidades da infância, algo que se fortaleceu devido a uma mobilização social para garantir o direito à aprendizagem, a partir de experiências como protagonista de aprendizados. A pesquisa evidenciou que a organização curricular para essa etapa educacional está notadamente em movimento, sob o entendimento de uma escola para infância. Por outro lado, encontram-se os Campos de Experiência como entendimento conceitual, mas com dificuldade em colocá-los em prática, algo que depende de uma formação continuada constante e significativa com o foco para a participação da criança na organização curricular. A pesquisadora conclui que o currículo para a Educação Infantil surge conforme os interesses, as necessidades e as características das crianças que se constroem no cotidiano da infância, respeitando as várias linguagens, possibilidades de conhecimentos e experiências.

Após as pesquisas realizadas sobre a BNCC/ Educação Infantil no período de 2018 a 2022, deduzimos que os interesses sobre a temática estão se consolidando, pois se trata de uma política educacional recente que vai abrindo caminhos para outras pesquisas, pois a BNCC incide em estudos que vão além de como se deu a sua construção, para as construções dos currículos estaduais e municipais, formações dos profissionais da educação, na adequação do

Projeto Político Pedagógico e a sua implementação nas instituições de Educação Infantil, entre outros.

2.4 SISTEMATIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Este foi o momento da escolha da metodologia de análise de dados. A sistematização dos dados foi realizada após a leitura atenta e profunda dos documentos a serem analisados.

O embasamento teórico para a análise dos dados foi a ‘Análise de Conteúdo’. Desse modo, esta pesquisa teve como aporte teórico principal a obra de Laurence Bardin (1977), obra que se constitui em uma literatura de referência nas pesquisas, sobretudo nas pesquisas de abordagem qualitativa.

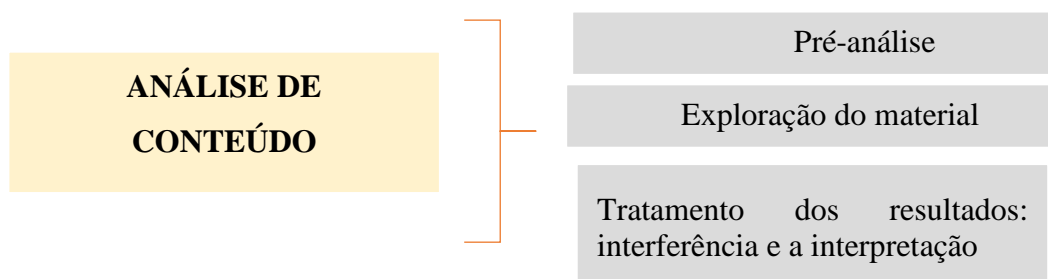
Dessarte, a escolha por esse método se deu pelo fato de nos proporcionar, ao término da análise dos dados, compreender melhor o que os documentos propõem para a Educação Infantil.

Para Bardin (1977), o termo análise de conteúdo designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.42).

Bardin (1977) indica, ainda, que a Análise de Conteúdo prevê três fases fundamentais que podem favorecer a compreensão dos resultados e revelar subsídios importantes ao pesquisador. As três etapas definidas pela autora estão apresentadas na figura abaixo.

Figura 1 - ETAPAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO



Fonte: Adaptado de Bardin (1977). Elaborada pela autora (2022).

A primeira fase, chamada de pré-análise, corresponde ao momento de organização e sistematização das ideias iniciais. De acordo com Bardin (1977, p.95), “Geralmente, esta primeira fase, possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a

formulação de hipóteses, e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final”.

Essa fase envolve a leitura ‘flutuante’, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a partir da escolha deles, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses.

Durante a realização da pesquisa, a opção para realização da coleta de dados foi os dois documentos já mencionados, destacando que eles não foram analisados isoladamente, esses documentos têm relação com a produção de outros documentos e legislações, a partir dos anos de 1980 quando se inicia a consolidação da Educação como direito de todos e a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Os achados da pesquisa constituíram o *corpus* do trabalho “*Corpus* é um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. (BARDIN, 1977, P. 96).

Para tanto, é preciso obedecer às regras, entre elas: a regra da exaustividade: no caso deve-se ter todos os elementos desse *corpus*, ou seja, não omitir nada, dessa forma, é essencial considerarmos:

- A regra da representatividade: a amostra deve ser representativa do universo;
- A regra da pertinência: os documentos precisam corresponder ao conteúdo e objetivo da pesquisa.

A segunda fase consiste na exploração do material. Essa fase deve estar atrelada a primeira fase, pois é o momento das escolhas das unidades de codificação. De acordo com (Bardin,1977, p.104), adotam-se os seguintes procedimentos: a organização da codificação, momento da escolha de unidades de registro: o recorte; a enumeração e a classificação e a escolha de categorias, ou seja, tem por finalidade a categorização ou codificação dos estudos. Nessa etapa, o pesquisador elege as principais categorias que pretende desenvolver em seu estudo.

Portanto, foi realizada a escolha das categorias presentes no apêndice A, que partiram da leitura dos documentos BNCC e CRUA/EI.

A terceira fase do processo de Análise do Conteúdo é denominada tratamento dos resultados obtidos e interpretação: tratamento dos resultados brutos, o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos. Assim, foi realizado o tratamento dos resultados.

A Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) é pautada em um conjunto de técnicas coerentes e sistematizadas, que ao ser utilizada sistematicamente nas investigações,

propicia uma melhor compreensão dos resultados que estão por trás dos dados e nas entrelinhas, conferindo deste modo, maior segurança aos achados da pesquisa.

2.5 ORGANIZANDO OS DADOS PARA A ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dando sequência, apresentamos como foram realizados os procedimentos da análise dos dados, baseados nos estudos de Bardin (1977). Os achados da pesquisa foram confrontados com os referenciais teóricos, os quais nos deram sustentação para responder ao nosso problema de pesquisa.

A partir de então, realizamos 03 (três) movimentos. O primeiro movimento, foi a leitura flutuante dos documentos, cujo objetivo foi aprofundar a leitura para familiarizar-se com o conteúdo e compreender melhor o fenômeno investigado e, posteriormente, fazermos o tratamento dos resultados, as interpretações, inferências e definição das categorias centrais e subcategorias, com ênfase nos objetivos propostos, procurando sempre não desviar da proposta da pesquisa.

O segundo movimento se deu após a leitura flutuante, o qual, idealizamos a construção do quadro: unidade de contexto e unidade de registro BNCC/ CRUA, presente no apêndice A. Para construção desse quadro, utilizamos o referencial teórico e elegemos 04 (quatro) palavras para compor a ‘unidade de registro’ e a seleção dessas palavras se deu por estarem presentes no referencial bibliográfico pesquisado. As palavras selecionadas foram: documentos, criança(s), currículo e avaliação.

O quadro foi organizado em três colunas: na primeira, encontra-se a unidade de registro, na segunda, excertos de textos com as palavras encontradas e explanação dos contextos das mesmas e na terceira coluna, a unidade de contexto, dos quais resultaram os temas.

Sobre essas unidades, a unidade de contexto:

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas · dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. (BARDIN,1977, p.107).

E sobre a unidade de registo:

É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. (BARDIN,1977, p.104).

No terceiro movimento, fizemos a contagem das repetições, como também a ausência de respostas. Esse movimento aconteceu após fazermos as leituras dos documentos BNCC/EI (2018) e CRUA (2020), que foram pesquisados nos *sites*, feito *downloads*, que geraram documentos em arquivo *Portable Document Format* (PDF), desse modo, utilizamos da ferramenta Ctrl + F (localizador), pois essa ação permite identificar. Utilizamos essas palavras para ver suas ocorrências e não ocorrências, tanto na BNCC, como no CRUA/EI.

Dando sequência, ou seja, *a posteriori*, a partir da BNCC e o CRUA/EI, optamos por fazer análise categorial, como destaca Bardin (1977): “Esta, pretende tomar em consideração a totalidade de um «texto», passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido”. (p.36-37. Grifos da autora). Mediante os temas, foram definidas e organizadas a categoria central e as subcategorias.

A categoria central e subcategorias foram organizadas partindo das unidades de registro. Essas partiram de palavras significativas no contexto da Educação Infantil, em que foram construídas as Unidades de Contexto, que se desdobraram em categoria central e as mesmas em subcategorias, que constituíram o *corpus* desta pesquisa.

As categorias Central e subcategorias foram sendo discutidas dentro das seções e subseções do texto. Vejamos o quadro:

Quadro 3 - CATEGORIA CENTRAL E SUBCATEGORIAS

CATEGORIA CENTRAL	SUBCATEGORIAS
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Marcos legais que antecederam a BNCC
	Construção da BNCC
Políticas para Educação Infantil a partir da Constituição de 1988 até a BNCC (2017) e ao CRUA (2019)	Documentos orientadores para Educação Infantil
	Currículo na Educação Infantil
Currículo de Referência único do Acre (CRUA)	Construção do CRUA
Como estão estruturados a BNCC e o CRUA	Estrutura da BNCC Educação Infantil
	Estrutura do CRUA Educação Infantil

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora (2022).

Essas categorias centrais e intermediárias nos deram subsídios para a tessitura desta dissertação, bem como, para realizar a análise dos resultados dos dados coletados nos documentos durante a pesquisa.

Na próxima seção abordaremos os Marcos legais que orientam a Educação Infantil e que antecederam a BNCC e sobre o processo de construção da mesma de 2015 a 2017.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Esta seção está dividida em duas subseções, tendo como categoria central ‘A Base Nacional Comum Curricular’ e as subcategorias marcos legais que orientam à educação e que antecederam a BNCC, bem como o seu processo de construção no período de 2015 a 2017.

Sobre os documentos que antecederam a BNCC, iniciamos pela Constituição Federal de 1988, perpassando pela Legislação infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Marco da Primeira Infância (MLPI).

Consideramos importante o conhecimento acerca desses documentos para compreendermos melhor sobre a BNCC, pois foram eles que deram sustentação para que se construísse um currículo nacional a ser seguido na Educação Básica.

Para melhor visualizar esses documentos, organizamos um quadro com datas referentes às leis que foram promulgadas e com os documentos publicados para Educação Infantil.

Quadro 4 - MARCOS LEGAIS QUE ORIENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL E QUE ANTECEDERAM A BNCC

1988	Constituição da República Federativa do Brasil
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96
2014	Plano Nacional de Educação – PNE
2016	Marco Legal da Primeira Infância - MLPI

Elaborado pela autora (2022). Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em jan. de 2020.

Esse quadro indica os principais documentos legais que garantiram direitos à educação, entre esses, os das crianças pequenas. Tais documentos foram dispostos em ordem cronológica de suas publicações.

3.1 MARCOS LEGAIS QUE ANTECEDERAM A BNCC

Nesta subseção, discorreremos sobre os principais documentos que tratam do direito das crianças, entre esses estão a Constituição Federal de 1988, a qual versa sobre o direito à educação, desde o zero ano, com a gratuidade do ensino público; a Lei Federal n. 8.069 de 1990, a partir desse estatuto, a criança torna-se uma cidadã de direitos; a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB 9394/96), quando a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, definida como a primeira etapa da educação; o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que traça metas a serem alcançadas na Educação Infantil e, por último o Marco Legal da Primeira Infância, que complementa o ECA com destaques as especificidades da atenção, proteção e participação de crianças.

Na trajetória histórica das Constituições Brasileiras, evidencia-se a presença de sete constituições desde 1824 até a atual Constituição Federal de 1988, promulgada no dia 5 de outubro de 1988, após 21 anos de ditadura militar (1964 -1985). A Constituição de 1988, por ter passado por debate na Câmara e no Senado Federal com a participação popular, ficou conhecida como a Constituição Cidadã, termo denominado pelo então deputado Ulisses Guimarães.

Sobre a educação na CF de 1988, o Capítulo III trata da Educação, da Cultura e do Desporto. Na Seção I, Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Como o texto da lei registra que a educação é abordada como um direito de todos e dever do Estado, pressupõe-se que a criança pequena é parte de um todo em nossa sociedade, portanto, tem seu direito garantido.

Assim, no seu Art. 208. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

Portanto, há um comprometimento por parte do Estado com a educação das crianças pequenas em instituições de Educação Infantil.

Quanto à Educação Infantil, a CF de 1988 reconheceu pela primeira vez essa etapa, como um direito da criança¹⁴, opção da família e dever do Estado. Nesse contexto, a Educação Infantil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social, passando a integrar a política nacional de educação.

Conforme Oliveira (2020, p. 86-87), “Começava a ser admitida a ideia de que a creche não dizia respeito apenas à mulher ou à família, mas também ao Estado e às empresas” Para a autora, foi resgatada a discussão acerca das funções da creche e pré-escola com programações

¹⁴ Sobre os direitos das crianças, conferir: Artigo 227 da CF/88.

pedagógicas que viessem a romper com as concepções assistencialistas e/ou compensatórias dessas instituições.

Segundo Cerisara (1999, p.4): “A Constituição de 1988 reconheceu como direito da criança pequena, o acesso à educação em creches e pré-escolas. Esta lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela”.

É importante destacar que essas conquistas foram alcançadas em decorrência da mobilização social que teve início com a abertura política após a ditadura militar, em prol da Constituinte. Com a pressão desses movimentos por uma nova Constituição, houve a criação da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), presidida pelo então deputado Ulisses Guimarães. De acordo com Rosemberg (2003):

Dessa mobilização participaram, além dos atores sociais tradicionais, os chamados novos movimentos sociais: movimento de mulheres e movimento "criança pró-Constituinte". Também não é demais lembrar que esses novos movimentos sociais elaboraram uma proposta para a Constituição, a que foi aprovada em 1988, reconhecendo a EI como: uma extensão do direito universal à educação para as crianças de 0 a 6 anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas. (p.183).

Dessa forma, mudanças e avanços começam a ser mais definidos e o direito à educação encontra-se mencionado nos artigos 205 ao 214. A CF de 1988 dedicou a Seção I do Capítulo III do Título VIII – Da ordem social à educação. (BRASIL, 1988). No art. 30 da CF, a ação supletiva da União e dos Estados em relação à obrigatoriedade dos municípios em manter uma rede de ensino voltada ao pré-escolar e ao ensino fundamental. (BRASIL, 1988).

Arelaro (2017) destaca que a inclusão da creche no capítulo da Educação da CF de 1988 em que a função educativa é parte intrínseca da função de cuidar. “Essa inclusão constituiu um ganho na história da Educação Infantil em nosso país, com modificações positivas no atendimento educacional” (p. 208).

Diante do que Oliveira (2020), Cerisara (1999) e Arelaro (2017) sobre a CF de 1988 em reconhecer o direito da criança pequena ao acesso à educação em creches e pré-escolas foi uma conquista importante, pois a partir daí novas leis foram sendo criadas a favor dos direitos dessas crianças pequenas.

Quanto a um currículo comum, a CF de 1988 reconhecia a necessidade de um currículo nacional, pois em seu artigo 210 indica que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Dois anos após a Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, que ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, confere às crianças e adolescentes seus direitos garantidos, entre eles, o direito à educação.

Promulgado através da Lei Federal n. 8.069 de 1990, a partir desse estatuto, a criança torna-se uma cidadã de direitos. Sobre os direitos à educação:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (BRASIL 1990).

Podemos dizer que com esse estatuto, foi se conquistando mais direitos para as crianças, como mencionados acima. Para Educação Infantil, houve a determinação da sua obrigatoriedade, podendo ser observada no art. 54, IV, que previa que as crianças de 0 a 6 anos de idade deveriam ter direito ao atendimento em creche e pré-escola. A Lei n.º 13.306/2016 alterou esse inciso e estabeleceu que o atendimento em creche e pré-escola é destinado às crianças de 0 a 5 anos de idade.

Nessa legislação, o direito à educação para crianças e adolescentes deferido pela CF de 1988 é novamente explicitado, como também a obrigatoriedade do Estado em assegurar-lhes tal direito. Da mesma forma, o Estado fica obrigado a garantir o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças brasileiras menores de seis anos de idade (BRASIL, 1990).

Outro documento importante para Educação Infantil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Vale ressaltar que em 1961, o país teve a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961, a qual foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e, posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96.

Sobre a Educação das crianças pequenas, houve a defesa de um novo modelo de Educação Infantil impulsionando alguns setores educacionais, como as universidades e instituições de pesquisas, sindicatos de educadores e organizações não governamentais. Segundo Cerisara (1999, p.14), essa LDB “[...] apesar de ter sido aprovada apenas no ano de

1996, passou por longas e amplas discussões e debates pelos diferentes segmentos da sociedade, além de uma longa e tumultuada tramitação no Congresso”.

Sendo assim, foi a partir dessa LDB, que a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, definida como a primeira etapa da educação, 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 físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2020).

Essa etapa, conforme Art. 30 foi subdividida nos grupos etários: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 2020). Em 2013, foram feitas algumas mudanças na LDB 9394/96, entre elas, a aprovação da Lei de n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, passando a ser obrigatória a matrícula de crianças de 4 anos de idade na Educação Infantil.

Segundo Pereira; Teixeira (2008), esse Art. 30 sofreu alteração em virtude da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração e, conseqüentemente, a antecipação da matrícula para as crianças de seis anos de idade. Para autoras, a ampliação de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, apresenta perspectivas para a universalização do atendimento das crianças de seis anos no ensino fundamental, mas houve resistências no meio educacional. As autoras ressaltam que, a partir da LDB 9394/96, a Educação Infantil dá ênfase ao caráter educativo: “A educação infantil deixa, assim, de desempenhar o papel de “guarda de crianças” ou de “preparatória” para o ensino regular”. (p.6, grifos das autoras).

Nessa ótica, a alteração dessa Lei foi boa por trazer a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 anos de idade, além de exigir mais investimentos do governo em Educação Infantil.

Vimos que avançamos quanto aos direitos à educação nas legislações acima citadas, porém, coube ao Estado apenas a obrigatoriedade da matrícula dos 4 aos 7 anos, como já explicitado anteriormente, dessa forma, para as crianças até 3 anos, cabem aos pais ou responsáveis, que de posse desse direito, têm que ‘brigar’ para matrícula na creche, para fazer valer o seu ‘direito’. Sobre o assunto, Cury; Ferreira (2010) acrescentam:

A partir do momento em que a legislação fixou alguns outros deveres ao Estado em relação à educação, devem os mesmos ser devidamente atendidos sob pena de legitimar uso de ação judicial. Exemplo típico desta questão refere-se à creche. Esta modalidade educacional não é obrigatória, mas a Constituição estabeleceu no artigo 206, IV o dever do Estado em oferecê-la regularmente. Assim, a partir do momento em que há interesse na colocação de uma criança na creche, deve o Estado oferecer a vaga, sob pena de ser acionado judicialmente, pois nesse momento o direito à creche assume o status de direito público subjetivo. (p.136).

É dever do Estado, juntamente, com os municípios a oferta da creche, mesmo sem a obrigatoriedade, ambos deveriam ampliar o número de instituições, essas deveriam ser bem equipadas tanto em sua estrutura física, como em matérias e servidores preparados para atender as crianças desta faixa etária, sem que fosse necessário a intervenção do poder judiciário local, ou seja, ofertar matrículas a todas as crianças até três anos.

Quanto ao currículo comum para a Educação Básica, a LDB 9394/96 em seu Artigo 26 cita:

Art. 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,2020, grifos nossos).

A redação original da LDB 9394/96 (BRASIL, 2020), não incluía uma base comum à Educação Infantil. Portanto, na redação desta LDB em 2013 houve a inclusão da Educação Infantil. (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013).

Mediante o exposto, podemos afirmar que essas leis trouxeram avanços para a Educação Infantil, a partir do momento que a criança pequena teve o reconhecimento de cidadã.

No processo de estruturação da educação brasileira, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi previsto na Constituição de 1988 e da LDB 9394/96, pois essas trazem a obrigatoriedade da sua construção pelo MEC, determinado nos seguintes artigos: Art. 9º – “A união incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”; (BRASIL, 2020, p. 13). Art. 87º § 11º – “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. (BRASIL, 2020, p. 52).

Passada a publicação dessas legislações, tivemos o Plano Nacional de Educação, o PNE (2001-2010) e, posteriormente, o PNE (2014-2024), Lei n.º 13.005/2014, aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

O PNE é um instrumento de planejamento do Estado Brasileiro que orienta e define ‘diretrizes, metas e estratégias’ específicas para a educação em todos seus os níveis, etapas e modalidades, desde a Educação Infantil até o ensino superior. (BRASIL, 2014). No Plano atual foram estabelecidas 20 metas com 254 estratégias de caráter decenal para a educação brasileira, sendo cada meta apresentada com as respectivas estratégias para o seu alcance, com alguns pontos a serem regulamentados e com prazos estabelecidos. Algumas metas repetem, metas que

já existiam no primeiro plano, como por exemplo, a erradicação do analfabetismo, colocar 50% das crianças de 0 a 3 anos em creche. ((BRASIL, 2014).

No âmbito da Educação Infantil, o PNE traz na Meta 1:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (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 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

No que se refere à BNCC, disposta na Lei n.º 13.005/2014, destacamos a meta 7, estratégia 7.1, tendo como intenção:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb;

Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p.62).

Micarello (2016) diz que a estrutura da BNCC, ocorre a partir da definição de direitos e objetivos de aprendizagem. Por conseguinte, o PNE demarca um nível de especificação que esse documento deva apresentar em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais, pois a definição necessita ser feita com a participação da sociedade e em articulação com estados e municípios, que precisam assegurar que esses direitos e objetivos de aprendizagem sejam definidos por meio de um amplo debate sobre sua pertinência e relevância.

Logo, o debate sobre a BNCC ganhou força com a aprovação do PNE, pois o Ministério da Educação (MEC) retomou o debate para a construção dos ‘direitos de aprendizagem’ na educação básica. Reforçou-se a lógica de uma aprendizagem baseada em competências, com concepção curricular restritiva e articulada à avaliação de tipo padronizada e estandardizada (DOURADO; OLIVEIRA: 2018, p. 40).

Nesse sentido, o PNE reitera a importância de uma BNCC para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, referindo-se aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Outra lei que merece destaque e sancionada, quando também, a BNCC estava em discussão, foi o Marco Legal da Primeira Infância (MLPI), quando no dia 8 de março de 2016, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei 13.257/2016 - Marco Legal da Primeira Infância.

Esse Marco traz um conjunto de dispositivos legais que alteram o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Código de Processo Penal e a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT):

Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. (BRASIL, 2016a, n.p.).

O MLPI é fruto do Projeto de Lei, n.º 6.998, de 2013, de autoria do Deputado Osmar Terra e outros parlamentares. Esse projeto iniciou com a Frente Parlamentar da Primeira Infância, criada em 2011, que contou com a participação de diversos atores estatais e não-estatais de diversas trajetórias, como deputados, senadores, promotores de justiça, membros de associações médicas, coordenadores de programas, como do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), coordenadores de comitês, coordenadora do Ministério da Educação, fundações, entre tantos outros (TERRA, 2021).

Nessas articulações ocorreram diversos eventos. Didonet (2016) discorreu sobre os esses eventos ocorridos em 2014, que tinham como principal objetivo debater o projeto:

Durante o ano de 2014, houve audiências públicas, seminários regionais promovidos pela Comissão Especial que analisava o Projeto e seminários, reuniões, oficinas, debates organizados pela Rede Nacional e por Redes Estaduais da Primeira Infância e outras organizações, fundações, institutos e associações. O objetivo desses eventos foi debater o Projeto e apresentar sugestões. (DIDONET, 2016, p.72).

Didonet (2016) acrescenta, ainda, sobre os resultados em torno do processo participativo:

Esse intenso e extenso processo participativo resultou da confluência de três vetores: o desejo dos autores do PL, Dep. Osmar Terra e outros treze deputados, manifestado em diversos pronunciamentos, de que houvesse ampla participação para aperfeiçoar a Proposição; o espírito democrático, dialogante e receptivo do Relator, Dep. João Ananias, que estimulava e participava dos seminários e debates e recebia de bom grado as contribuições; e a cuidadosa análise e as sugestões de organizações especializadas e de profissionais das diversas áreas do desenvolvimento infantil. (DIDONET, 2016, p.73).

O MLPI complementa o ECA com destaques as especificidades da atenção, proteção e participação de crianças. No artigo 2.º da supracitada lei, se considera primeira infância o período que abrange os primeiros seis anos completos ou setenta e dois meses de vida da criança, dando maior visibilidade a criança pequena e, conseqüentemente, apontando a importância da primeira infância para o bem-estar social. (BRASIL, 201a, n.p.).

Conforme Lima (2022), o MLPI é referenda de forma mais explicita o que está posto no Art. 227 da CF/88:

Situando o MLPI, identifica-se que ele se apresenta como uma legislação que tem a intenção de dar maior visibilidade à criança como sujeito de direitos e cidadã, confirmando, dessa forma, o preconizado no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). De seus documentos tem-se que esta legislação foi elaborada em consonância com evidências científicas que ressaltam a necessidade de atenção integral às crianças nesse período etário, reconhecendo e estabelecendo áreas prioritárias que possam garantir o desenvolvimento integral da criança. (p.28).

O MLPI em seu Art. 1º. “Estabelece princípios e diretrizes para formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância”. (BRASIL, 2016a, n.p.). De acordo com Bartos (2021, p. 252) este documento visa: “[...] orientar as políticas públicas para a primeira infância, a lei supre algumas lacunas do Estatuto da Criança e do Adolescente em relação às particularidades dos primeiros seis anos de vida.”. Outro aspecto muito importante destacado pela autora, é sobre a intersetorialidade proposta pelo MLPI, que “[...]deve ser um dos temas centrais no trabalho com a primeira infância e em toda ação governamental neste campo, sendo essencial e indispensável para que o Marco Legal se sustente” (*Idem*, p. 253). O Artigo 6º do Marco Legal apresenta uma Política Nacional Integrada, a qual deve ter abordagem e coordenação intersetorial.

Essa lei, além de estabelecer políticas públicas, trata ainda de outros assuntos relacionados à criança, trazendo em seu texto temáticas sobre: áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância, entre essas à Educação Infantil; direitos e responsabilidades iguais entre mães, pais e responsáveis; garantia ao atendimento em creches e pré-escolas, desde o nascimento até os seis anos; garantia ao direito de brincar; entre outros. (BRASIL, 2016b).

Ao declarar a cidadania das crianças desde o seu nascimento, Art. 4º: “[...] I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã; [...]” (BRASIL, 2016a, n.p.), esse artigo torna-se relevante não apenas para a garantia dos direitos das crianças, mas também, para o reconhecimento e enfrentamento das violações de direitos a que essas crianças estão sujeitas.

Destacamos, ainda, a inclusão das crianças na efetivação das políticas destinadas a elas, conforme Art. 4º: “[...] II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento; [...]” (BRASIL, 2016a, n.p.) adquire visibilidade de vida, visto que há garantias de proteção que promovam seu desenvolvimento integral, além do seu direito de participar.

Mas segue um questionamento, fala-se sobre as crianças e não as colocam nos lugares-chave, de forma que possam realmente participar. Sobre esse questionamento, Tironi (2016) se refere a invisibilidade da criança: “Sendo as crianças invisíveis para e durante os processos de tomada de decisões, os impactos geracionais na formulação de políticas públicas são, por vezes, desprezados.” (p.2154). Essa citação nos faz refletir que mesmo estando postas em leis, as crianças, ainda não têm participações efetivas em políticas para infância.

No que se refere ao acompanhamento, monitoramento e avaliação de políticas públicas voltadas a crianças de até seis anos, tem-se o Observa¹⁵ – Observatório do Marco Legal da Primeira Infância é uma iniciativa da Rede Nacional Primeira Infância e ANDI – Comunicação e Direitos, é uma ferramenta *on-line* formatada com objetivo de oferecer informações subsidiar a formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas voltadas a crianças da primeira infância.

Ziliotto; Ferraz; Marques (2020), afirmaram que em 2020, fazia, aproximadamente, 4 anos que o MLPI estava em vigor, porém se encontravam barreiras a serem enfrentadas, a fim de dar plena efetividade ao MLPI, como destacadas pelos autores.

Por habitarem em um país continental, de diferentes culturas, tradições e realidades sociais, as crianças brasileiras não são dotadas de oportunidades homogêneas, tampouco de programas sociais e políticas públicas que abrangem toda a nação. Cada estado e município lida com a situação de acordo com a realidade vivenciada, o que implica em alto grau de responsabilidade do gestor público. (ZILIOTTO; FERRAZ; MARQUES, 2020, p. 391).

Sendo assim, para ser efetivado o que preconiza o MLPI, é indispensável que haja compromisso da gestão pública e que incentive a qualificação dos profissionais de modo que possam atuar nos diversos setores e esferas sociais, com vistas a ações que impactem positivamente no pleno desenvolvimento e o bem-estar da criança pequena. Seja no judiciário, legislativo ou executivo; na educação, na saúde, assistência social ou cultura.

O MLPI trouxe mudanças significativas para as crianças, pois possibilitará que programas e políticas públicas voltados à criança, sejam reformulados e novos sejam criados.

Lima (2022), relata que “o MLPI inicia uma nova caminhada rumo ao atendimento dos direitos da criança, e que ele representa um ordenamento jurídico importante para a concepção de políticas públicas para esse período de vida da criança, que antes não era vislumbrado” (p.170).

¹⁵ Disponível em <https://observatoriodh.com.br/?p=3048> . Acesso em 05 set.de 2022.

As leis citadas estabeleceram princípios e diretrizes para promoção dos direitos da criança. Verificamos que no decorrer das legislações, as crianças foram conquistando espaços nos documentos publicados. Mas será se esses direitos estão sendo realmente efetivados ou se encontram apenas ‘no papel’? Nesse sentido, Gonçalves (2016) corrobora, quando diz:

[...] os direitos das crianças estão longe de se efetivarem na realidade, a partir de questões como: o reconhecimento da criança como sujeito de direitos está continuamente tensionado por seus praticantes (professores e adultos das instituições); há um nó conceitual referente à essa concepção correspondente à negação ao direito de participação política; a presença da concepção de criança como um vir a ser e, em função disto, a vigência da legislação com preponderância para proteção desse “incapaz”. Além disso, os pesquisadores apontam que a existência de precárias condições de trabalho nas instituições averiguadas, carecendo de investimento público efetivo e de políticas públicas articuladas. (p.8)

Não basta apenas ter esses direitos consolidados em leis, eles precisam ser cumpridos, assim toda sociedade tem o dever de continuar a luta e exigir que o Estado, o poder público e a sociedade respeitem o que determina esses documentos para que esses direitos sejam assegurados. Afinal, é a partir do que estão postos nas leis que políticas públicas vão sendo criadas. Após a apresentação das principais leis que antecederam a BNCC, iremos ver, como a BNCC foi construída.

3.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC

Após discutirmos sobre as principais legislações brasileiras que antecederam a Base, passaremos a verificar o processo de construção da BNCC para Educação Básica.

Ao longo do percurso de construção da BNCC foram construídas três versões do documento. Em todos esses momentos de construção, muitos foram os agentes que participaram que vão desde os entes públicos aos agentes de instituições privadas.

Sobre essas participações, Michetti (2020) diz que o espaço social onde se deu a disputa sobre a BNCC foi formado por:

[...] por agentes do poder executivo dos três níveis de governo, que conformam o “pacto federativo” da educação no país, e do legislativo federal, no qual a Comissão de Educação¹ tem centralidade. O Ministério da Educação (MEC) representou o executivo federal, enquanto o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) foi o representante do âmbito estadual, e a esfera municipal foi representada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Estiveram presentes também instâncias de “interlocação entre sociedade civil e o Estado”, como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação. Atuaram, ainda, associações civis sem fins lucrativos, em especial o Movimento pela Base (MpB), mas também o Todos pela Educação (TpE) e, individualmente institutos e fundações familiares e empresariais. ((MICHETTI, 2020, p.3).

As instituições parceiras do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)¹⁶ foram: a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação, Undime. São 14 instituições parceiras do Movimento, essas se apresentam individualmente. Mas, se for consultada a página de cada uma delas, é possível ver que o *link* leva a outros *links*. (ROSA; FERREIRA, 2018).

Além disso, o MBNC disponibilizou um *site* eletrônico com informações sobre a base, antes mesmo do lançamento oficial do MEC. Sobre o assunto, Costa (2018) diz que esta ação:

[...] gerou uma confusão para uma grande parcela de pessoas que ia buscar informações da base, visto que o grande público acreditava que o portal do movimento pela base era gerenciado pelo ministério, o que denota que o MBNC possui um poder de influência, ação e decisão em torno da base, fazendo com que as ações de organização privada se confundissem com as do Estado. (p.120).

A respeito do *site* disponibilizado, a referida autora menciona Ball e Bowe (1992), que nomeia essa ação por parte do MBNC de segunda mão que surge com objetivo de ser fonte de informação tão importante quanto a fonte oficial. (COSTA, 2018).

O MBNC, de acordo com Michetti (2020), teve atuação para que a BNCC fosse semelhante ao existente em países como EUA, Reino Unido, Austrália e Chile, a ‘*common core*’¹⁷.

¹⁶ Trata-se de uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio. O “Movimento pela Base” foi criado em 2013 e se apresenta como um grupo de *advocacy* não governamental, reunindo pessoas físicas, entidades e organizações, dentre elas, bancos e grupos empresariais, a partir de seus braços voltados à filantropia, nominados como institutos ou fundações, que se situam como entidades sem fins lucrativos. Atualmente, sites como o da Fundação Lemann, da ONG “Todos pela Educação” e do Instituto Ayrton Senna, que integram o “Movimento pela Base”, apresentam conteúdo e material direcionado a gestores e docentes, com o argumento de que o objetivo é apoiar a implementação da BNCC, apresentada como um avanço necessário para reduzir as desigualdades no campo das políticas educacionais do País. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. O Movimento pela Base ganha mais força partir do momento político que o Brasil teve a troca presidencial, que passa a divulgar materiais em sua página na internet e nas instituições parceiras. É o caso da publicação em parceria do Consed e da Undime, denominada Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC. O guia apresenta orientações para a implementação da Base nos municípios do país e sugere alguns materiais como: “O que significa ter uma Base com foco em competências? E “Entenda as 10 competências que orientam Base Nacional Comum. Infográfico que facilita a compreensão das 10 competências gerais da terceira versão da BNCC”. (ROSA; FERREIRA, 2018, p.124-125).

¹⁷ Common Core State Standards Initiative é um esforço conjunto da National Governors Association Center for Best Practices e do Council of Chief State School Officers para desenvolver padrões comuns para o ensino da Língua Inglesa e Matemática para a Educação Básica estadunidense. Bill Gates financiou boa parte deste esforço. (FREITAS, 2018).

Outro movimento ligado totalmente ao grupo de direita se intitulou como Movimento Escola sem Partido (ESP), que surgiu como grande interessado na tramitação e aprovação de um documento curricular normatizador de âmbito nacional. Segundo Tiriba; Flores, (2016), a segunda versão da BNCC foi debatida em 31/05/16 na Câmara dos Deputados, em seminário promovido no âmbito da Comissão de Educação e Cultura, “que contou com quatro mesas: uma delas composta exclusivamente por entusiastas deste movimento calcado no combate a uma suposta hegemonia ideológica da esquerda” (TIRIBA; FLORES, 2016, p. 160).

Quanto ao movimento ESP, Arelaro (2017) declara que o Governo Temer se apropriou do lema da bandeira brasileira ‘Ordem e Progresso’, incorporado no seu programa de governo ‘Uma ponte Para o Futuro’ em que não interessa a formação crítica dos alunos, pois assim, eles se tornam acríticos e percebem os movimentos reais de exploração dos trabalhadores e de perdas de direitos sociais no Brasil.

Nesse contexto, os projetos do grupo ESP visam ao controle sistemático da atuação de professores e professoras da Educação Infantil ao Ensino Superior, em especial, da autonomia docente e escolar, evitando e inibindo seu posicionamento crítico sobre quaisquer temas polêmicos. Ainda que haja pareceres do Supremo Tribunal Federal (STF) contrários à aprovação de leis que incorporem esta visão, na prática, perseguições e demissões de profissionais do magistério vêm acontecendo, visando intimidar qualquer ação autônoma no âmbito das escolas. Destaque a atuação desse grupo pertencente a ESP, quanto a aprovação de planos municipais, estaduais e nacional da educação, condicionando a aprovação dos referidos planos à exclusão de questões de diversidade de gênero e sexual. (ARELARO, 2017).

De um outro, tivemos, por meio, de professores, entidades nacionais, entre as quais, associações, grupo de trabalhos, núcleos de estudos e pesquisas entre outros, formaram o grupo de resistência, ao rejeitarem a proposta da BNCC. Como colocam Barbosa; Silveira; Soares (2019, p,80):

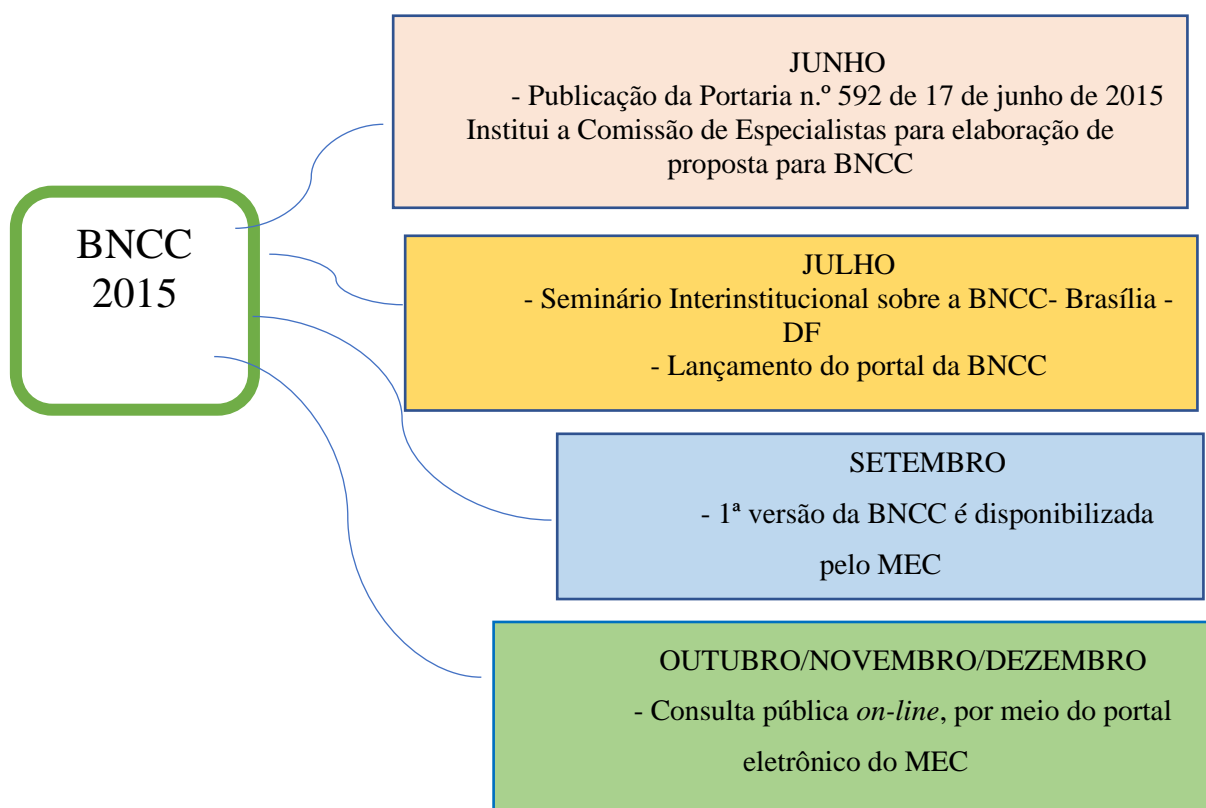
Vale destacar, durante os anos de discussão pública da BNCC, a ocorrência de ampla rejeição dessa proposta por professores, pesquisadores e de entidades nacionais como Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação (Anped), Associação Nacional de política e Administração da Educação (Anpae), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos da Anped (GT7), Fórum Goiano de Educação Infantil (Fgoei), Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diversos Contextos (Nepiec), entre outras.

Mesmo com a resistências dos grupos de intelectuais que pesquisam e discutem sobre a Educação de crianças pequenas em todo Território Nacional, foram vencidos pelo grupo que representa o capital e a ideologia dominante. Oliveira (2019) diz que: “Todavia, salienta-se que

os movimentos, organizações, especialistas e grupos de pesquisa promoveram resistências na tentativa de não deixar os direitos da Educação Infantil retrocederem e de lutarem por avanços para essa etapa educacional”. (p. 176-177). Mostrando que houve resistência, porém, essas vozes não foram ouvidas.

A partir do que foi discutido, vimos uma ideologia de um grupo, que busca, por meio de um discurso conservador, silenciar uma geração de professores e alunos/crianças, cessando o direito a uma educação reflexiva, que traga para o currículo debate sobre as diferenças, o respeito e a reflexão, também, às questões políticas e sociais. Isso nos leva a considerar que não existe uma proposta curricular vinda de quem está no comando das políticas públicas educacionais neutras, pois ela muda de acordo com quem está no comando. Percebemos que esses movimentos tendem a se aproximar do governo e, conseqüentemente, saírem fortalecidos, e o resultado disso, é cada vez mais exercer influências na formulação das políticas públicas.

A seguir, faremos uma trajetória dos principais acontecimentos em torno da construção das três versões da BNCC, vamos apresentar o marco temporal dos anos de 2015, 2016 e 2017, com destaque aos principais acontecimentos. Essas ações em torno da construção da BNCC tiveram como principal fonte o *site* oficial do MEC. Vejamos a figura 2.

Figura 2 - CONSTRUÇÃO DA BNCC¹⁸ EM 2015

FONTE: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 02 de fev. de 2022. Elaborada pela autora (2022) com base nas informações contidas no *site*. Imagem retirada do *google* imagens.

A figura 2 mostra o movimento do início da construção da BNCC, com destaque às principais ações ocorridas de junho a dezembro.

Ainda com base no *site*, em 2015 aconteceu o I Seminário Interinstitucional promovido pelo MEC, que reuniu assessores e especialistas para desencadear o processo de construção da BNCC. O ministro Renato Janine institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Publicado Diário Oficial da União¹⁹ Portaria no - 592, de 17 de junho de 2015. Veloso (2021), faz uma observação sobre a participação desses especialistas: “observou-se que governo adotou uma política de construção “vertical”, onde foram contatados especialistas que vão inicialmente elaborar um documento, sem uma consulta e sem referência que venha validar o que está sendo proposto nesse primeiro momento”. (p.34 -35, grifos da autora).

¹⁸ As informações referentes a construção da BNCC foram retiradas do *site* <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 02 de fev. 2022.

¹⁹ <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>

Desta comissão, 116 especialistas nomeados, quatro desses ficaram responsáveis pela formulação das propostas relacionadas à Educação Infantil: Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS), Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USP), Silvia Helena Vieira Cruz (UFCE) e Paulo Sergio Fochi (UNISINOS). Sobre a proposta deles para a BNCC:

Os quatro pesquisadores da infância, envolvidos com a defesa dos direitos das crianças tinham conhecimento de que as Diretrizes ainda não estavam sendo efetivadas, em sua totalidade, no contexto da prática. Diante da necessidade e exigência legal de formulação de um currículo comum para a Educação Infantil, entenderam que seria uma estratégia política a operacionalização das definições (criança, Educação Infantil, cuidar e educar) e princípios (éticos, estéticos e políticos) assegurados nas DCNEIs por meio da Base. Perceberam ainda, a oportunidade de avançar em relação à definição do arranjo curricular para esta etapa da educação, por isso a escolha da organização em campos de experiências. Esta concepção, inspirada nas Novas Orientações para a Nova Escola da Infância (1991, Itália), sinaliza as influências teóricas e políticas que pautaram a construção do texto da BNCC-EI. (GIURIATTI, 2018, p. 52).

Esses especialistas que ficaram responsáveis pelas propostas para Educação Infantil queriam trazer os princípios das DCNEI para a BNCC, porém ampliados. Assim, Barbosa; Flores (2020), dizem que:

Na elaboração da primeira versão da BNCC foi o fato de que parte de seus integrantes havia participado na elaboração das DCNEIs, documento considerado representativo da produção da área em vários aspectos, tais como as concepções de infância, de criança e de Educação Infantil, que embasaram a escrita da primeira versão do documento da BNCC. (BARBOSA; FLORES, 2020, p.96).

Sobre incluir a Educação Infantil na BNCC, as autoras acima pontuam que:

[...] a inclusão da Educação Infantil na BNCC colocou polêmica para a área, especialmente, em relação à subetapa creche, cujo caráter de não obrigatoriedade constituía um respaldo para que esse grupo etário ficasse de fora de uma política que, com o passar dos anos, foi se amalgamando a outras políticas de forte sentido regulador, em termos de predefinições curriculares, avaliações nacionais e de responsabilização de docentes. [...] Um dos argumentos contrários à inclusão da Educação Infantil na BNCC estava relacionado à possível disseminação de modelos de avaliação em larga escala, aplicados aos Ensinos Fundamental e Médio, os quais, em grande medida, se apoiam em currículos padronizados, engessando as práticas escolares e sobrevalorizando alguns conteúdos em relação a outros, desconsiderando aspectos de contexto local, os desafios à gestão e as próprias condições de infraestrutura escolar. (*Idem*, p.84).

Arelaro (2017), também foi contrária a inclusão da Educação Infantil na BNCC, ela expõe os motivos:

Houve um equívoco por parte dos movimentos sociais e dos sindicatos ligados ao magistério, em especial os da área da educação infantil, de não tentarem impedir a

inclusão da educação infantil no documento da BNCC, pois, mesmo não havendo exigências legais na LDB para essa inclusão, nas versões I e II, iniciadas em 2013, a mesma foi incluída. É verdade que especialistas e pesquisadoras da área participaram de sua elaboração, preservando as características da educação infantil propostas nas Diretrizes Curriculares e garantindo que a BNCC seria orientada pelos campos de experiência [...]. (p.215).

Mesmo tendo posições contrárias, por fim, a etapa da Educação Infantil foi incluída na BNCC, que após a nomeação dos especialistas, iniciam-se as discussões.

Nesse contexto, a Educação Infantil incluída na Base, propôs a se constituir em movimento de resistência, quanto a lógica da competência, das habilidades e dos conteúdos ao colocar os Campos de Experiências, pautados nas experiências das crianças e nas relações entre elas e a sociedade.

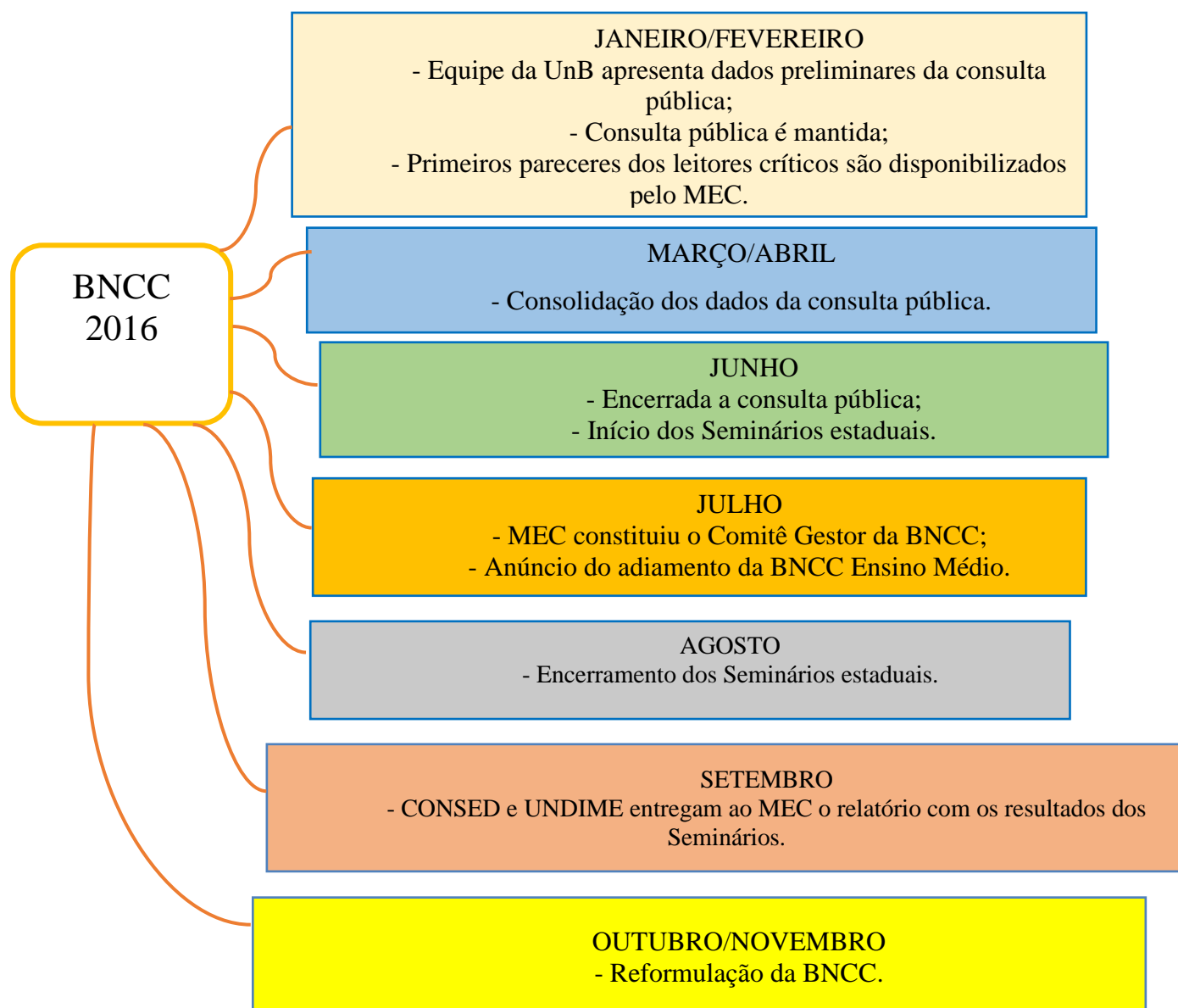
Em setembro de 2015²⁰, a primeira versão foi disponibilizada pelo MEC no portal eletrônico da Base Nacional Comum Curricular para profissionais, professores, estudantes, pais de alunos, escola, entre outros. No dia 30 de setembro deste mesmo ano, devido ao agravamento da crise política, Renato Janine Ribeiro foi substituído por Aloizio Mercadante (PT) em uma reforma ministerial.

Os debates em torno da primeira versão da BNCC se realizaram entre os meses de setembro de 2015 e março de 2016, período crítico da política nacional, em virtude da crise política vivida pelo Brasil e que culminou em golpe midiático, ocasionando o impeachment da presidente Dilma Rousseff. Em outubro do mesmo ano, iniciou a consulta pública, que contou com a participação da sociedade civil, de organizações e entidades científicas, tendo o MEC recebido mais de 12 milhões de contribuições.

Vejamos na figura 3 como se deu todo o movimento em torno da construção da BNCC em 2016.

²⁰ Informações sobre a construção da BNCC de 2015 a 2017 foram baseadas no site: <http://baseEacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 02 de fev. de 2022.

Figura 3 - CONSTRUÇÃO DA BNCC EM 2016



FONTE: <http://baseEacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 02 de fev. de 2022. Elaborada pela autora (2022).

A figura 3 nos mostra a continuidade das ações desenvolvidas durante o ano de 2016, sendo que os primeiros meses ainda estavam voltados às análises dos dados obtidos com a consulta pública, nos três meses seguintes os seminários, em seguida relatórios e finalizando o ano a reformulação da BNCC.

Sobre os seminários estaduais, no CNE, a Comissão Bicameral ficou encarregada pelo estudo e devido encaminhamento em relação à BNCC, em reunião realizada em 8 de maio de 2017, deliberou que promoveria 5 (cinco) audiências públicas nacionais, sendo uma em cada

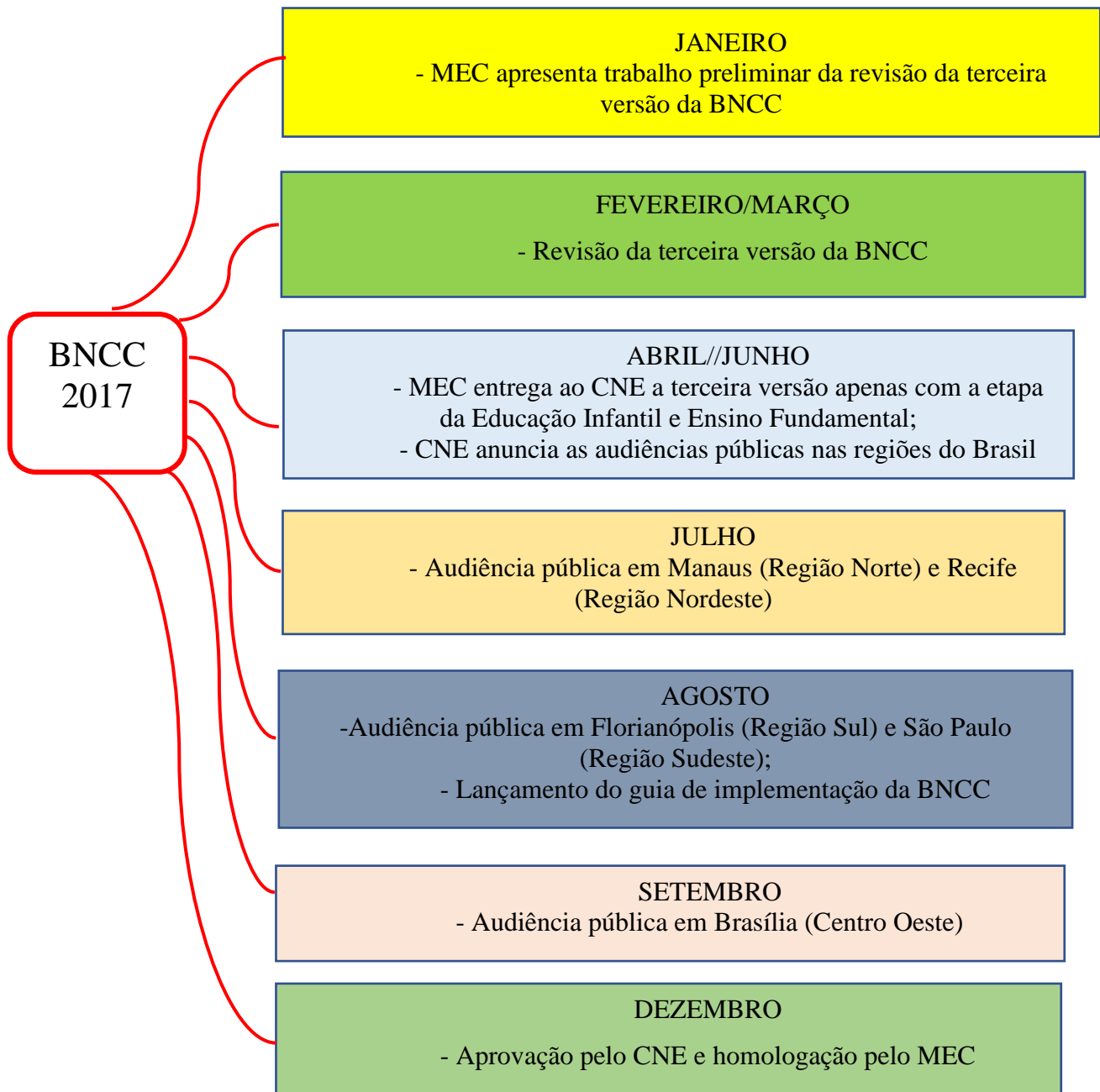
Região Geográfica do país, os seminários foram realizados em todos os estados e no Distrito Federal entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016.

No CNE, a Comissão Bicameral que ficou encarregada pelo estudo e devido encaminhamento em relação à BNCC, em reunião realizada em 8 de maio de 2017, deliberou que promoveria 5 (cinco) audiências públicas nacionais, sendo uma em cada Região Geográfica do país, com grande participação de representantes de instituições educacionais e organizações profissionais, bem como de pessoas interessadas na discussão. (AGUIAR, 2018).

Dando seguimento, no dia 15 de setembro de 2016, foi entregue ao MEC o relatório com as contribuições sistematizadas dos seminários estaduais realizados entre junho e agosto de 2016. Os 27 seminários contaram com as contribuições de 9.275 participantes para a segunda versão da BNCC. (CORTINAZ, 2019).

Após a reformulação da BNCC, o ano de 2017 teve todo um movimento para que fosse homologada a BNCC. Vejamos na figura 4 os acontecimentos nesse ano.

Figura 4 - CONSTRUÇÃO DA BNCC EM 2017



FONTE: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/Acesso> em 02 de fev. de 2022.
Elaborada pela autora (2022).

A figura 4 apresentou os acontecimentos durante todo ano de 2017. Ano em que aconteceram audiências públicas nas cinco regiões do Brasil, finalizando o processo de construção da BNCC.

Diante de todas as ações realizadas em torno da BNCC, a terceira e última versão do documento foi entregue ao Conselho Nacional de Educação em 06 de abril de 2017.

Segundo Aguiar (2018):

Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas. (p.14).

O texto homologado afirma que sua elaboração foi pautada em construção democrática e que “contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade” (BRASIL, 2018a, p. 22). Porém, segundo os estudos de Corrêa; Morgado (2018), foram realizadas audiências com objetivo de ‘ouvir’ a comunidade escolar. “No entanto, foi preocupante a falta de especialistas/pesquisadores brasileiros na área de currículo, o que obrigou a recorrer a especialistas internacionais pertencentes a fundações privadas” (p.8).

Corrêa; Morgado (2018), continuam:

Na elaboração do documento não se elegeu uma concepção de currículo, mas a sua organização por competências, objetivos e conteúdos reflete a opção pelo modelo da teoria curricular de instrução. Além disso, as tecnologias, no modelo de organização do currículo nacional, estão relacionadas com a regulação do estado e com as políticas de accountability, onde os conceitos de eficiência e de eficácia, bem como os resultados aparecem. (p.8).

A partir do que os autores destacam, podemos inferir que ‘eficiência e eficácia’ são termos utilizados na educação como forma de garantir a qualidade. Discursos utilizados pelo empresariado que adentra ao campo da política educacional com interesses no campo mercadológico da educação como já vêm ocorrendo na Educação Superior.

Referente ao assunto, Tello (2013) denomina de neoliberalismo pedagógico, processo gerencial dos sistemas educacionais baseados nos modelos do mercado como critérios de avaliação, favorece a concorrência do setor privado com o público. Para isso necessita de uma prestação de contas como *accountability*, em que as metas e resultados são sinônimos de excelência.

Para compreendermos qual contexto que a BNCC foi elaborada, recorreremos a abordagem do ciclo de políticas²¹, elaborada por Ball; Bowe (1992). A abordagem do ciclo de políticas enfatiza os processos políticos e a ação dos profissionais que trabalham com as políticas, articulando em um processo macro e micro para analisar as políticas educacionais.

Mainardes (2006) contribui para maior entendimento sobre o ciclo de políticas analisando os três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Destacaremos dois desses: o contexto de influência e o contexto da prática.

O contexto de influência, é onde, normalmente, as políticas públicas iniciam. Como retratam Ball; Bowe (1992), aqui se trata das influências de grupos sobre o governo, porém, não são eles que determinam diretamente a política (BALL; BOWE, 1992).

Mainardes (2006, p. 51) afirma que “É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”.

Quanto às influências na BNCC, podemos ver a presença de grupos empresariais e dos defensores da escola pública nas discussões e debates da Base desde sua primeira versão.

Conforme destacam Tiriba; Flores (2016), vários atores sociais participaram da construção da BNCC, de forma que é necessária a identificação de quais grupos estão envolvidos em quais disputas e seus interesses subjacentes, “pois estudos diversos já identificaram vários grupos de interesse privado atuando fortemente em todos os níveis e etapas da educação, nas últimas décadas” (p.162). Entre esses grupos estão: Gerdau, Natura, Volkswagen e; grupos privados da área educacional: Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Todos pela Educação, Amigos da Escola. Bancos: Bradesco, Itaú Unibanco e Santander disputam espaço e influência nas políticas educacionais, com a predominância de interesses econômicos.

No que diz respeito ao contexto da prática, Bowe; Ball, (1992) afirmam que a política está sujeita à interpretação e recriação, a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas em relação à política dos contextos de influência e da produção de textos.

²¹ Ball propôs um ciclo contínuo constituído por cinco contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia política. Esses contextos estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial. Cada um desses contextos apresenta arenas (lugares de discussão, disputas) e grupos de interesses (grupos que desejam influenciar as políticas) e cada um deles envolve embates.

Assim, a abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006, p. 50) 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”.

Embora no ciclo de políticas haja o princípio de que os três contextos se influenciam mutuamente durante todo o processo.

Nos contextos de influência e da produção de textos, há um controle maior sobre a política, já no contexto da prática há variáveis e dinâmicas imprevisíveis às quais a política tem de responder. No contexto da prática, no momento da implementação da BNCC, estados e municípios terão de lidar com mais ou menos recursos, com materiais didáticos mais ou menos adaptados à BNCC, com professores mais ou menos preparados para adotar o novo referencial curricular, dentre outras variáveis possíveis. (CORTINAZ, 2019, p.43).

Mainardes (2006) reitera que o processo político tem a sua última face na política em uso. É nesse momento que os discursos e as práticas institucionais entram no processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuarão na prática. No tocante a essa questão, Salomão (2021) diz que “Converter políticas em ações práticas constitui-se em um processo intenso de interpretação e criatividade, no qual os atores das práticas podem representar o texto político de várias formas” (p.26). Sobre os textos políticos, Ball; Maguire; Braun (2016) destacam que:

[...] os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para ação – colocados “em” prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis. (p.14, grifos dos autores).

Nesse sentido, entendemos que a implementação de uma determinada política, depende de variados fatores, entre os quais, formação inicial e continuada de professoras/professores, contexto que a instituição está inserida (comunidade), apoio técnico e financeiro, materiais pedagógicos, infraestrutura, principalmente na Educação Infantil, em que toda estrutura física deve ser pensada e criada para atender as características próprias da infância, baseada no protagonismo infantil, entre outros.

Salientamos que a política formação de professoras/professores sobre a BNCC, compete à União rever a formação inicial e continuada dos professores:

A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2018a, p.21).

Essa ação visa ofertar a formação inicial e continuada de professores, tendo como foco a implementação eficaz da BNCC, colocando as/os professoras/professores como agentes ativos na implementação dessa política nas instituições em que trabalham, ou seja, cabe a União à formação, preparando-os para atender ao mercado, cuja responsabilidade recai sob as/os professoras/professores. Segundo os estudos de Nogueira; Borges (2020, p. 43): “No documento, existe uma concepção atrelada a ensinar os professores a fazer, sendo a formação continuada centrada em Mestrados profissionais, educação a distância, cursos aligeirados” Esse modelo de formação prepara os professores, sobretudo, para atender às necessidades do mercado.

Ter uma política de formação para atender as necessidades do mercado, presumimos que esse modelo de política de formação a ser oferecida as professoras/professores se dá de forma verticalizada, constituindo-se em uma política de formação idealizada pelo poder público federal, política que interfere no currículo e vai se distanciando de uma formação de professoras/professores críticos e distantes de uma educação emancipatória, bem como das realidades regionais e locais.

Embora tenha havido conquistas, alguns direitos, ainda precisam ser garantidos, principalmente quanto ao atendimento as creches, que em alguns casos, precisam ser judicializados para ter uma vaga garantida e ainda a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade que atenda a todas as crianças de 0 a 5 anos.

Outro ponto é das crianças, ainda não participarem efetivamente das decisões políticas, pois quando convidadas a comparecerem a algum evento que envolva a discussão de alguma política pública, em muitos casos, elas participam como ‘atrações’, ou seja, apresentações culturais e a seguir retornam à instituição. A proposta da BNCC seria, também, uma construção democrática, em que fosse consultada e ouvida todas as vozes, porém, vimos que o processo, conforme alguns estudiosos afirmaram que houve a hegemonia de alguns grupos políticos e empresariais, em que num determinado tempo político, houve um distanciamento dessas vozes, principalmente da comunidade científica.

Após termos discutidos acerca dos documentos que antecederam a construção da BNCC, a partir da Constituição Federal de 1988 e a construção da BNCC, passaremos a

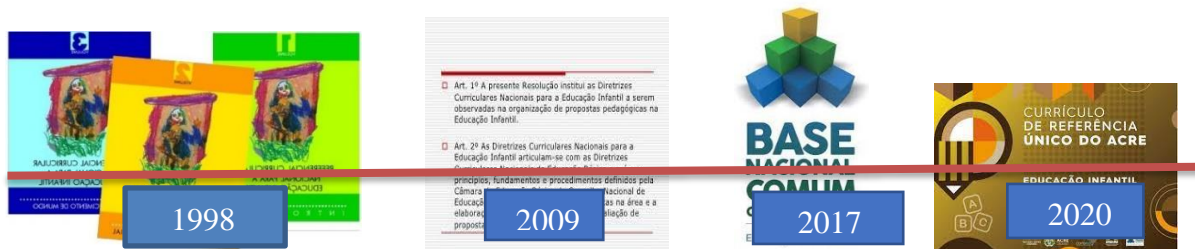
discorrer na próxima seção sobre as políticas públicas curriculares para Educação Infantil, a partir dos anos de 1990 até a BNCC e o CRUA e os documentos orientadores para Educação Infantil.

4 POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção foi estruturada com base na categoria central: ‘Políticas para Educação Infantil, a partir da década de 1980, que se desdobraram nas subcategorias: ‘Documentos orientadores para Educação Infantil’ e ‘Currículo na Educação Infantil’.

Nesse sentido, pautamos nossas discussões em torno de propostas curriculares que tiveram como objetivo subsidiar as práticas pedagógicas para Educação Infantil, que foram sendo construídas pós- Constituição Federal de 1988 e LDB 9394/96, entre esses documentos publicados²² ao nível nacional, estão o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no estado do acreano o Currículo Único de Referência do Acre Educação Infantil de excelência para todos (CRUA/EI). Vejamos na Figura 5, a ilustração desses documentos:

Figura 5 - DOCUMENTOS NORTEADORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Compilação da autora²³

Esses documentos foram produzidos com objetivo de subsidiar as instituições de Educação Infantil de todo o país a elaborarem suas propostas pedagógicas.

²² Esses documentos fundamentaram a construção de propostas pedagógicas/curriculares para a Educação Infantil nas últimas décadas em âmbito nacional e exceção do último que é específico do estado do Acre.

²³ Imagens coletadas a partir do *Google* Imagens.

4.1 DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta subseção, falaremos de quatro documentos que contribuíram para orientação das práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas, que foram produzidos a partir da década de 1990, entre esses os RCNEI, as DCNEI e os mais atuais, a BNCC e o CRUA.

A partir desses documentos, faremos a análise a luz da ‘Análise de conteúdo de Bardin’ (1977). Desse modo, procuraremos dialogar com esses documentos e com os referenciais teóricos citados que tratam da temática.

Dos quatro documentos orientadores para prática pedagógica na Educação Infantil, os RCNEI e as DCNEI são específicos para Educação Infantil e a BNCC e o CRUA são destinados à Educação Básica, mas com uma parte específica para Educação Infantil, ressaltamos mais uma vez que o CRUA é um documento local direcionado às redes de ensino do Estado do Acre.

Abordar esses documentos se constitui em um alicerce para compreendermos melhor como se chegou à formulação da BNCC para Educação Infantil.

Sobre os RCNEI, documento produzido pelo MEC em 1998, que integra a série de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, há indicações nesse documento quanto aos objetivos, conteúdos e orientações didáticas a serem seguidos pelos profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos. (BRASIL, 1998). E sobre esse documento, Cerisara (2002), afirma que não houve participação de especialistas na área, uma vez que: “Em outubro de 1998 a versão final dos RCNEI foi divulgada sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos” (p.336), mostrando assim, não haver a participação de professores e demais profissionais da área.

Cerisara (2002) acrescenta que, no período de 1993 a 1998, houve a construção dos cadernos da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), os quais para a autora atendia às necessidades das pessoas que atuavam nas instituições e, portanto, era considerado o melhor material para a área da Educação Infantil. Ela afirma também que “a versão final do volume I dos RCNEI pretendeu seguir as indicações feitas pelos pareceristas da versão preliminar do documento, de ter como referência à criança e não o ensino fundamental [...]” (*Idem, ibidem*). Mostrando, assim que esses referenciais foram elaborados centralmente e sem grandes discussões e sem articulação com o COEDI.

Nos RCNEI²⁴ encontra-se a concepção de criança:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...]. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. (BRASIL, 1998, v.1 p. 21).

Observa-se uma ênfase na concepção de criança relacionada a sua condição social, além de diferenciá-la do adulto, ao afirmar que ela possui uma natureza singular. As concepções de criança vão avançando e recebendo contribuições de outras áreas. Kramer (2009) corrobora quando se refere as contribuições da Psicologia, Sociologia, Antropologia, História, Filosofia, Estudos da Linguagem e Estudos Culturais.

Nos RCNEI encontra-se ainda o destaque para o educar, cuidar e brincar: vejamos:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural [...] Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às **brincadeiras** ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 23 e 27, grifos nossos).

Verifica-se que o educar envolve outras ações que, juntas, contribuem para o desenvolvimento da criança, entre essas, as aprendizagens orientadas, entre as quais estão a interação; diversidade e individualidade; proximidade com as práticas sociais reais; educar crianças com necessidades especiais.

Mesmo considerando as especificidades da criança, a preocupação no cuidar e educar, inferimos que o foco nas atividades que envolvem experimentações e brincadeiras está na figura do adulto, pois “É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças” (BRASIL, 1998, v. 1, p.28). Cabendo-lhe ainda a observação e a intervenção quando a/o professora/professor ‘achar necessário’ e não as ‘crianças’. Mesmo sendo distribuídos as instituições, o direcionamento desse documento as professoras/professores, como sendo os (as) responsáveis pelas atividades oferecidas as crianças.

²⁴ Nos RCNEI a construção de conhecimento no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança tem o enfoque tanto no sujeito quanto na interação social, o que revela influências de abordagens construtivistas estudadas por autores como Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon (BRASIL, 1998).

Sobre a distribuição dos RCNEI, “Após o recebimento e análise desses pareceres pelo MEC, este realizou algumas das alterações propostas nos RCNEI e o enviou, ainda, em 1998, a todas as escolas de EI e creches do país [...]”. (SILVA, 2014, p.26).

Entendemos que a construção dos RCNEI não foi participativa e atropelou toda uma discussão que vinha sendo feita em torno do COEDI. Além de ter difundido o documento como um ‘currículo’ a ser seguido pelas instituições de Educação Infantil, direcionado, principalmente as práticas a serem desenvolvidas pelas professoras/professores.

No tocante a sua organização, percebemos uma semelhança que remete à disciplinarização, pois está organizado por eixos, que remete a disciplinas, fragmentado, não mostrando uma relação entre elas.

Logo após a produção dos RCNEI, tivemos a publicação da primeira DCNEI, Resolução n. °1, de 7 de abril de 1999 ‘Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil’. Nessa DCNEI, a criança é entendida como um ser completo, total e indivisível. (BRASIL, 1999). Em 2009, houve a revisão dessas Diretrizes, sob o Parecer CNE/CEB, n.º 20/2009, Resolução CNE/CEB n.º 5/2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil²⁵. (BRASIL, 2009).

Essa revisão e ampliação ocorreram após debates e discussões ²⁶em um processo participativo, considerando que já se havia muitas produções científicas, acerca da Educação Infantil. Segundo Cruz (2013):

Apesar da importância capital destas primeiras DCNEI, vários avanços na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área da Educação Infantil no contexto brasileiro indicaram a necessidade de sua revisão e atualização. Para tanto, foi desencadeado um processo amplo e participativo, iniciado pelo estabelecimento de um convênio de cooperação técnica entre a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o qual originou um grande movimento nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil. [...]. Um texto-síntese dos pontos básicos foi discutido em audiências públicas promovidas pela Câmara de Educação Básica do CNE nas cidades de São Luís, Brasília e São Paulo. Além disso, um grande número de entidades, universidades, fóruns estaduais de educação infantil, profissionais e pesquisadores da área participaram de debates sobre a proposta inicial e puderam contribuir para a elaboração final deste documento. (p.11-12).

²⁵ As novas diretrizes traçam orientações para a Educação Infantil fora do território urbano e realizada em territórios da população indígena, do campo, ribeirinha, quilombolas e outras, e chama atenção para Educação inclusiva das crianças com deficiências, transtornos globais e de desenvolvimento a altas habilidades/superdotação. (OLIVEIRA, 2020, p.91).

²⁶ Sobre o processo de discussões e elaborações consta no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

Diante do exposto, podemos dizer que as DCNEI têm por um dos seus objetivos, balizar as orientações curriculares definidas pelo MEC e à elaboração de propostas pedagógicas de Educação Infantil pelos sistemas municipais, creches e pré-escolas, constando no seu Art. 1º “a organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009). Tal dispositivo, com força de lei, reforça a possibilidade de um trabalho pedagógico que tenha a criança como centro do processo educativo. As diretrizes apresentam treze artigos, em seu Art. 4º, a criança é vista como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, n.p.).

Portanto, essa definição de criança consolida o direito à educação das crianças pequenas em espaços apropriados (creches e pré-escolas) articulada entre o educar e o brincar, pois, até então, de acordo com Oliveira (2020), ainda prevalecia uma filosofia assistencialista nas creches e um modelo ultrapassado de antecipação da prática pedagógica do Ensino Fundamental na pré-escola. Outro aspecto bastante importante que as DCNEI enfatizam e diferentemente do que apresentava os RCNEI, a criança passa a ser considerada o centro do processo de aprendizagem.

Quanto à definição de Educação Infantil, o Art. 5º explicita-a como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que **educam e cuidam de crianças** de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, n.p., grifos nossos).

A partir disso, destacamos que a instituição de Educação Infantil, tem o educar e o cuidar como direitos das crianças, colocando estas duas funções como indissociáveis, e reconhecendo as especificidades de cada faixa etária. (BRASIL, 2009).

O documento orienta que as propostas Pedagógicas da Educação Infantil, descritas em seu Art. 6º, devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, conforme segue:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, n.p.).

Vale destacar que esses três princípios são fundamentais para a concretização dos direitos das crianças, como já citado, quanto à concepção de criança como ‘sujeito histórico e de direitos’.

Assim, com base no que foi discutido, a educação para as crianças pequenas foi ampliando e fortalecendo seu propósito gradativamente e, em consequência, abrindo caminhos para discussões e produção de outros documentos na busca de atenderem suas especificidades.

Quanto a BNCC, essa traz a mesma concepção de criança que está nas DCNEI (2010), em relação à concepção de criança como sujeito histórico e de direitos e o foco do trabalho com essas crianças está assegurado por seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e aborda também, a intencionalidade educativa que:

[...] consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2018a, p.39).

Sendo assim, a BNCC propõe um novo arranjo curricular, a partir dos Campos de Experiências e dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. (BRASIL, 2018a).

A BNCC faz uma divisão etária, conseqüentemente, uma mudança de nomenclatura e divisão dos segmentos da Educação Infantil, considerando as especificidades necessárias a cada um dos grupos etários que constituem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desta etapa. Ocorreram variações nas três versões da BNCC. Na primeira versão (2015) não havia divisão etária. Na segunda versão (2016) estava descrito bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Na versão homologada (2017) há a divisão etária: crianças de zero a 1 ano e seis meses, crianças de 1 ano e sete meses a 3 anos e onze meses, crianças de 4 e 5 anos e onze meses. Dentro dessa divisão há propostas a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com indicações do que cabe a cada grupo etário dentro dos Campos de Experiências, segundo as características do desenvolvimento das crianças.

Quanto a essa subdivisão por faixa de idade, Arelaro (2017, p. 215) discorda dessa separação, para ela: “Dividir a educação da primeira infância de zero a um ano e seis meses, e de um ano e sete meses a três anos, é um retrocesso a década de 60, quando a pedagogia comportamentalista dividia o desenvolvimento da criança em “estágios” de desenvolvimento.” (grifos dos autores).

No entanto, no texto da BNCC consta que é importante não considerar esses grupos etários de forma rígida:

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças [...]. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica. (BRASIL, 2018a, p.44).

Isso demonstra que a/o professora/professor e outros profissionais envolvidos com a educação das crianças devem ter um olhar bastante aguçado quanto às características e desenvolvimento destas, a fim de oferecer experiências que respeitem o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem de cada uma delas.

O CRUA/EI, em sua proposta, “assume a concepção de criança como pertencente a uma família, que faz parte de determinada cultura, em determinado momento histórico, portanto, um sujeito histórico e de direitos” (ACRE, 2020b, p. 40). Essa concepção descrita no CRUA tem semelhança com a que se encontra nos RCNEI, quando remete a criança como pertencente a uma família, faz parte de uma cultura.

As crianças são, também, consideradas aquelas que:

[...] têm um jeito de ser muito peculiar, são ativas, curiosas, capazes, têm a brincadeira como parte intrínseca à sua ação, elaboram e experimentam suas hipóteses sobre o mundo físico e social, possuem diversas linguagens e se colocam intensamente em suas ações, buscando compreender o mundo e a si mesma e, com isso, aprendem e se desenvolvem. (ACRE, 2020b, p. 40).

Nesta direção, as crianças são vistas com características próprias e participantes do mundo físico e social. Partindo desse contexto, dá ênfase ao termo ‘criança’ e não ‘aluno’, mostrando que o termo criança é importante quanto a implementação de uma proposta educativa que venha a considerar essa concepção compreendida na Educação Infantil. (ACRE, 2020b)

Desse modo, o documento coloca a instituição de Educação Infantil como um campo responsável, campo esse, constituído de pessoas, presumindo que todos e todas têm um compromisso de planejar um trabalho voltado às especificidades das crianças em seu desenvolvimento. Sobre isso:

É preciso considerar que as crianças estão numa fase de desenvolvimento muito importante e sobre o qual a instituição de Educação Infantil tem a responsabilidade de

incidir de maneira positiva, considerando as necessidades e especificidades das crianças em cada etapa de desenvolvimento. (ACRE, 2020b, p. 56).

Observamos que foi a partir das DCNEI, que o protagonismo das crianças foi enfatizado, aspecto este que nos RCNEI ainda era pouco presente. A BNCC tende a trazer esse protagonismo posto nas DCNEI.

A partir das concepções de crianças postas nos documentos, é fundamental que os profissionais que trabalham com as crianças conheçam os documentos destinados a essa faixa etária para realizarem um trabalho que respeite as suas especificidades, compreendendo que o trabalho a ser desenvolvido nas instituições de Educação Infantil não carregue um aspecto escolarizante, que o mesmo esteja voltado as crianças, tendo elas como protagonistas e, que essas crianças sejam respeitadas em seus direitos.

4.2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo para Educação Infantil tornou-se objeto de discussão no final da década de 1970 e início da década de 1980, segundo Dantas; Lopes (2020), essas discussões ocorreram “[...] em meio ao processo de redemocratização do País e retomada de movimentos reivindicatórios da sociedade civil [...]” (p.4).

Kishimoto (2016) pontua que essas discussões se intensificam após a incorporação da Educação Infantil no sistema público de ensino, a partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996. Acrescenta que embora o currículo tenha ganhado uma nova visibilidade, mesmo fraca, essa visibilidade se deu em decorrência da criação de órgãos estaduais, municipais e federal responsáveis pela educação infantil e que “O termo currículo surge da necessidade de orientar a educação formal para uma direção, visando sua programação, seu planejamento e sua execução.” (p.15).

Após a LDB 9394/96 e as publicações dos RCNEI e das DCNEI no final da década de 1990, Kishimoto (2016) aponta que esses documentos ampliaram as discussões sobre currículo.

Contudo, ainda não se aceitava o termo currículo para Educação Infantil. Os debates em torno do currículo até aquele momento estavam mais inclinados a importá-los para Educação Infantil aos moldes do Ensino Fundamental.

O debate sobre o currículo na Educação Infantil tem gerado muitas controvérsias entre os professores de creches e pré-escolas e outros educadores e profissionais afins. Além de tal debate incluir diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral

associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares.

Receosos de importar para a Educação Infantil uma estrutura e uma organização que têm sido hoje muito criticadas, preferem usar a expressão ‘projeto pedagógico’ para se referir à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas. (OLIVEIRA, 2010, p.2-3, grifos da autora).

Ao preferirem utilizar a expressão ‘projeto pedagógico’ demonstra a ‘não aceitação’ do termo currículo, que pode ser justificada pelo fato de se tratar de um currículo para crianças de zero a seis anos, sobretudo, crianças na faixa etária de zero a três anos, pois é bastante comum pensar que a função do currículo ainda possa estar associada a uma listagem de conteúdos em que as crianças precisam saber, para depois serem avaliadas. (OLIVEIRA, 2010).

Na pesquisa de Barbosa (2010), intitulada ‘Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil’, realizada no ano de 2009, a autora ressalta o seguinte:

Nos documentos municipais de educação infantil, não é freqüente o uso da palavra currículo. Tendo em vista que o sentido estrito do termo currículo é hegemônico nos sistemas educacionais, para fazer referência à organização curricular, são usadas várias outras denominações, como proposta político-pedagógica, orientações curriculares, propostas pedagógicas, propostas curriculares, ou seja, expressões mais abrangentes. (BARBOSA, 2010, p. 1-2).

Diante das ideias expressas por Barbosa (2010), é possível perceber, conforme as autoras apontam, a palavra currículo não é muito utilizada nos documentos para Educação Infantil, empregada com maior frequência outras denominações.

Dito isto, exporemos alguns aspectos sobre concepções de currículo, presentes nos documentos orientadores específicos da Educação Infantil, iniciando pelos RCNEI.

Esse documento, mesmo de caráter não obrigatório, ou seja, “nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar aos RCNEI, exceto caso, que opte por fazê-lo” (CERISARA, 2002, p.339). A autora ainda menciona que:

[...] os municípios só podem participar dele se “optarem” por implementar em suas instituições, o que o transforma de uma proposta denominada pelo próprio MEC como “aberta, flexível e não obrigatória” em obrigatória e única. Ou seja, os municípios que não aderirem ao RCNEI como “a referência” para o seu trabalho, por questionarem as concepções ali presentes, não são contemplados com o “pacote de formação” que está previsto nos “Parâmetros em ação” (*Ibidem*, p. 339-340, grifos da autora).

Conforme o documento, os RCNEI são destinados como meio de orientação para a prática pedagógica com objetivos e metodologias. É direcionado aos profissionais da Educação

Infantil, pois tem por objetivo “[...] subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou **implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades**” (BRASIL, 1998, p. 13, grifos nossos).

Esse referencial recomenda duas esferas de experiências: 1) Formação Pessoal e Social; 2) Conhecimento de Mundo. Tem como eixos: identidade e autonomia e está organizado em eixos que devem ser considerados de forma integrada. Os eixos são: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Cada um deles apresenta objetivos, conteúdos, orientações didáticas gerais e bibliografia para os professores. (BRASIL, 1998).

Vianna; Unbehaum (2006) complementam sobre valores relacionados ao gênero no contexto da Educação Infantil. Vejamos:

Esse referencial defende a importância de se transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes. Alguns trechos utilizam propositalmente meninos e meninas, ao invés de crianças. Ressalta que a construção da identidade de gênero e da própria sexualidade extrapola a mera configuração biológica dos seres humanos e defende que meninas e meninos brinquem com as possibilidades relacionadas tanto aos papéis masculinos, quanto aos femininos, para além da reprodução de padrões estereotipados de gênero. Além disso, enfatiza o papel de educadores e educadoras na desconstrução dos significados de gênero nas relações infantis, quase sempre carregadas de sentidos para o que é ser menina e o que é ser menino: (p.413-414).

Arelaro (2017), faz uma crítica a BNCC sobre a retirada dos conceitos de gênero e de orientação sexual de uma das competências, para a autora, há o retrocesso dessa concepção, em virtude da atuação de grupos religiosos que negociou com o governo para a exclusão dessas questões. Valores fundamentais para serem trabalhados com as crianças, pois as instituições de Educação Infantil são espaços de diversidades e de socialização e experiências por meio do convívio social com as demais crianças e adultos. Verificamos que nem a BNCC e nem o CRU/EI discutem essa temática.

Os RCNEI, mesmo com críticas, com uma estrutura de organização por áreas do conhecimento, foram por muito tempo, utilizados pelas instituições de Educação Infantil, mesmo que não tenha sido obrigatório, mas presumimos que a forma como foram divulgados e distribuídos nas instituições de Educação Infantil, possa ter compreendido por muitos como um documento obrigatório.

Por sua vez, as DCNEI é um documento normativo de caráter obrigatório, tem por objetivo orientar as políticas, elaboração e acompanhamento (planejamento e avaliação) de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil. As DCNEI estabelecem os

princípios éticos, estéticos e políticos como indispensáveis para guiar o trabalho na Educação Infantil. Os eixos que pautam o currículo, a partir do que estas diretrizes apontam, são as interações e a brincadeira. (BRASIL, 2009).

Sobre proposta pedagógica nas instituições de Educação Infantil, as DCNEI apresentam em seu Art. 8º:

[...] deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, n.p.).

Portanto, segundo esse documento, para a construção de uma proposta pedagógica, as atenções todas devem estar voltadas à promoção dos direitos que foram conquistados em prol das crianças. Quanto a perspectiva de currículo, é apresentada no seu Art. 3º, como:

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, n.p.).

Assim, as DCNEI propõem uma integração curricular na Educação Infantil, a partir dos eixos norteadores, tendo a interação e a brincadeira como foco do trabalho com as crianças. Podemos verificar que a concepção de currículo presente nas DCNEI, valoriza as experiências e saberes das crianças, atenta para a relevância das relações das crianças com as outras crianças, consigo mesmas, com os adultos e com o mundo, com vistas ao seu desenvolvimento integral. Logo, podemos afirmar que esta concepção é contrária aos processos de antecipação de uma educação nos moldes do Ensino Fundamental, ou seja: uma perspectiva escolarizante.

Neste sentido, o papel das instituições de Educação Infantil, segundo Oliveira (2010) é de:

[...] articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil. (OLIVEIRA, 2010, p.4).

Mediante a citação de Oliveira (2010), observamos que currículo para Educação Infantil, a partir das DCNEI, deu a Educação Infantil uma nova forma de refletir sobre o que é um currículo para esta etapa da Educação Básica, que vai muito além de uma lista de conteúdos

programáticos, como identificamos no Ensino Fundamental e Médio. E como apontam Lopes; Macedo (2011), o currículo é uma produção cultural, uma luta interna da instituição educacional pela legitimação desses conhecimentos, bem como dos significados que eles representam.

A luz do que foi explicitado pelas autoras, entendemos que as políticas curriculares não devem estar relacionadas apenas as propostas e práticas descritas em documentos e, sim, devem abranger todos os espaços sociais, entre esses, à família, a comunidade, as instituições de ensino, entre outros.

No que concerne a BNCC, estão descritas as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem ter ao longo da Educação Básica, com vistas a assegurá-los o desenvolvimento das dez competências gerais e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018a).

Em se tratando especificamente da Educação Infantil, a BNCC propõe um novo arranjo curricular, a partir das competências que é comum a todas as etapas da Educação básica, dos Campos de Experiências e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, indica os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, agrupado em Campos de Experiência e destinado a três grupos etários. (BRASIL, 2018a).

Quanto ao CRUA/EI, o documento foi construído tendo como base a BNCC e traz o mesmo arranjo curricular. Sobre os Campos de Experiências, o documento não se propõe a dar um conceito fechado, mas sugere a construção desta definição por parte dos atores envolvidos na educação das crianças.

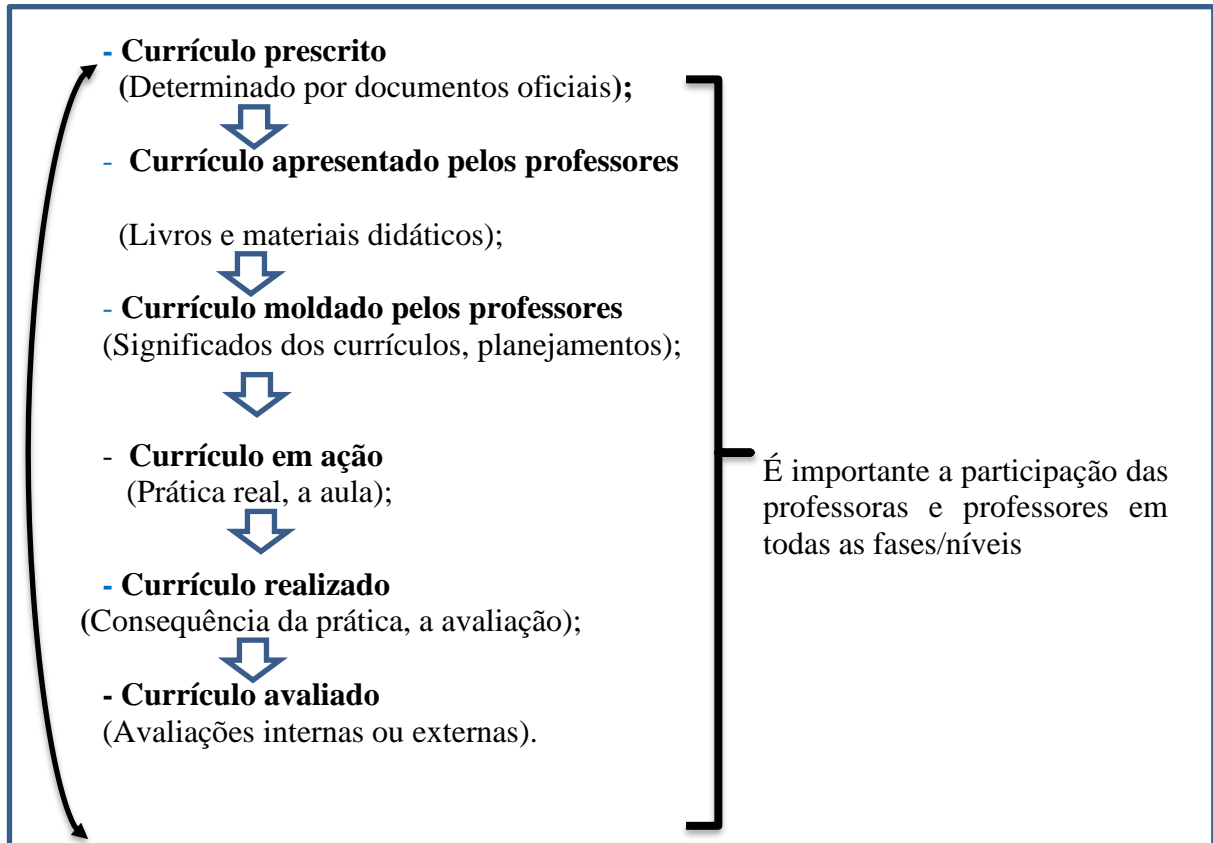
Sem a pretensão de formular um conceito pronto sobre Campos de Experiência, explicita-se algumas considerações, possibilitando aos profissionais dessa etapa da Educação Básica vislumbrar a prática educativa, ao tempo em que serão instigados a buscar maior aprofundamento. (ACRE, 2021b, p.53).

Após apresentarmos estes documentos curriculares, compreendemos que eles apontam, em certa medida, para uma perspectiva de currículo prescrito, conforme Sacristán (2000) descreve:

O currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. [...]. Trata-se, pois, de um campo de atividade para múltiplos agentes com competências divididas em proporções diversas, que agem através de mecanismos peculiares em cada caso. (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

Há seis níveis ou fases na objetivação dos significados do currículo. Vejamos o quadro a seguir, os níveis ou fases propostas por Sacristán (2000):

Quadro 5 - FASES/NÍVEIS DO CURRÍCULO SACRISTÁN (2000)



Fonte: Sacristán (2000). Elaborado pela autora (2022).

O quadro 5 mostra as fases/níveis propostos por Sacristán (2000), embora a ilustração mostre essas fases/níveis de currículo, essas não são verticalizadas, constituindo-se em um movimento cíclico, para o autor, “as fases têm inter-relações recíprocas e circulares entre si, mas [...] o fluxo de influência tem funcionado predominantemente e continua fazendo-o em direção vertical descendente” (p.104). Embora o autor citado esteja se referindo a conjuntura espanhola, esse contexto se apresenta, também, aqui no Brasil.

A respeito dos documentos nacionais, verifica-se, que, geralmente, são elaborados por instâncias superiores (MEC, por meio de suas secretarias, coordenadorias). Esses documentos vão passando por outras instâncias (secretarias estaduais e municipais de Educação) até chegarem às instituições de educação e aos professores. Podemos presumir que, nesse percurso, a prescrição vai sendo reelaborada por cada uma dessas instâncias, de modo igual, os

documentos produzidos pelas instâncias em níveis estaduais e municipais, por meio de suas secretarias de educação. Podemos afirmar, com base em Sacristán (2000), que esses currículos são prescritos. Currículo prescrito é definido pelo autor que:

Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro. (SACRISTÁN, 2000, p.104).

A BNCC, como já dito, foi elaborada por agentes de políticas públicas no âmbito da atividade político-administrativa, tendo como principal instância ao nível nacional o MEC, juntamente com os agentes que compõem o CNE, a Undime e o Consed. Nesse entendimento, por sua vez, o CRUA, considerado currículo prescrito ao nível estadual, tendo como instância a SEE, a Undime, Consed e o Conselho Estadual de Educação do Acre (CEE/AC), com indicações de profissionais de cada área.

Nesse contexto, o CRUA também é um currículo prescrito ao nível estadual, tendo como instância a SEE, a Undime, Consed e o CEE/AC, com indicações de profissionais de cada área.

Conforme Sacristán (2000), os currículos prescritos “[...] servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc.” (p. 104). O autor aponta que “É um modelo indireto muito potente, que, embora não determine o que se pode fazer nas aulas, ordena e depura os conteúdos que nelas entram” (*Idem*, p. 122).

Sendo assim, os documentos produzidos pelo MEC, entre esses os RCNEI, as DCNEI, a BNCC e o CRUA se constituíram, no caso, os RCNEI que foi bastante utilizado e, no caso dos outros três, ainda são referências para outras instâncias formularem seus currículos (estados, municípios e instituições) e, dentro das instituições, os agentes (gestores, coordenadores pedagógicos, professores, famílias e alunos), no caso da Educação Infantil, as crianças, que construirão suas propostas considerando as características e necessidades da comunidade.

Sobre as DCNEI, embora sejam diretrizes que foram produzidas por instância, no caso o MEC, Lazaretti; Arrais, (2018, p.35) afirmam que estas não são organizadas de forma prescritiva:

As DCNEI apresentam dois grandes eixos – interações e brincadeiras – e não se organizam de forma prescritiva, mas em 13 diretrizes gerais que afirmam que o trabalho educativo desenvolvido nessas instituições deve ter uma intencionalidade

pedagógica e desenvolver ações que garantam as condições para a realização das atividades propostas.

Tomando as palavras Lazaretti; Arrais, (2018), concordamos com as autoras, pois as DCNEI dão indicações de como desenvolver um trabalho com a Educação Infantil e de construção das propostas pedagógicas.

Quanto a BNCC, segundo consta no documento, a base não é um currículo, trata-se de:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018a, p.7).

Portanto, a BNCC servirá de subsídio para que os Estados e Distrito Federal construam seus currículos, cabendo as instituições a construção de projetos e propostas políticos pedagógicos, de acordo com suas especificidades.

Esse documento apresenta sua organização por dez competências gerais para a Educação Básica, com destaque para a construção da cidadania e do trabalho (BRASIL, 2018a). Quando se refere a ‘cidadania e mundo do trabalho, nos remete a uma proposição de cunho neoliberal, em que se pensa a educação como uma preparação para o mercado de trabalho. Sobre isso, recorreremos a Diógenes; Silva (2018):

A BNCC (2018) é uma política que vem fortalecer o Estado neoliberal pelo fato de que sua prioridade é a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, isto é, ela reduz a formação apenas a perspectiva técnica, deixando de contemplar e priorizar a criticidade do aluno no espaço escolar. Essas proposições estão atreladas aos interesses dos organismos internacionais, bem como com os acordos que foram firmados para obtenção de financiamento da educação. (p.364).

Quanto ao CRUA, coube à SEE e as redes de ensino, configurá-lo em currículo a ser seguido pelas instituições de educação do Acre, ou seja, “proporcionar aos professores as condições de construir seus planos de ensino adequados aos respectivos anos, áreas e modalidades” (ACRE, 2021b, p.7).

Trazemos, ainda, as discussões no campo do currículo, o currículo instituído e instituinte, para tal dialogamos com Machado (2010, p.113) que sobre currículo instituído e instituinte, diz:

O currículo instituído apresenta-se como projeto formal em andamento, com todas as suas materialidades, normas, padrões pré-estabelecido, convenções, prescrições e organização; vetá-lo, portanto, é uma tarefa que exige novos empreendimentos. O currículo instituinte apresenta-se como projeto informal em andamento com todas as suas flexibilidades, imprevisibilidades, liberdades e desejos s sujeitos implicados; é

permeado por desordens, indisciplinas, transgressões, reinvenções, criatividade e transformações – implementá-lo na prática é uma tarefa mais próxima da realidade.

Com base nessa perspectiva de currículo, encontramos nos documentos elencados essas duas formas de apresentação, como documentos já prontos com normas e padrões, se constituindo no currículo instituído e outro, o instituinte, que será o momento de implementá-los, na prática, ou seja, ‘no chão da instituição, por aqueles que os colocarão em prática com as crianças.

A autora, pontua ainda, que após os documentos serem aprovados, ainda estão propensos à negociação e interesses entre as instâncias. (MACHADO, 2010). Neste caso, o MEC e SEE e, do outro lado, as instituições de Educação Infantil, representadas pela equipe gestora, servidores, pais e crianças, que devem considerar suas especificidades locais para a formulação do Projeto Político Pedagógico de cada instituição.

Esses documentos foram produzidos pela esfera Federal, apenas o CRUA pelo Estado, mas seguindo orientações de um documento federal, os RCNEI, embora com críticas de especialistas, foram publicados, distribuídos e utilizados em diversas instituições de Educação Infantil, mesmo com a publicação da BNCC e do CRUA, as DCNEI continuam sendo referências para construção das propostas pedagógicas das instituições.

Sob a ótica de Sacristán, os níveis e fases propostos por ele, podemos dizer que tanto a BNCC como o CRUA são currículos prescritivos.

Após discorrermos sobre os principais documentos relacionados a Educação Infantil, na próxima seção abordaremos acerca do Currículo de Referência Único do Acre.

5 CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE

Nesta seção abordaremos a categoria central: Currículo de Referência Único do Acre, em que discorreremos as principais ações desenvolvidas durante o processo de construção do CRUA a partir de 2018 até a sua aprovação em 2019 pelo CEE/AC.

5.1 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CRUA

Tal como a BNCC, o CRUA também percorreu um caminho até a sua homologação. Após a homologação da BNCC pelo MEC, as secretarias de educação tiveram a incumbência de adequar seus currículos à Base. Assim, o ano de 2018 foi dedicado à (re)elaboração dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. No Acre o Conselho Estadual de Educação determinou que consoante com as orientações do MEC:

[...] a constituir um comitê de governança, bem como uma equipe de currículo, para o processo de implantação da BNCC. Como primeira etapa do processo de implementação, o Acre revisou/reelaborou o currículo vigente em 2018. A segunda etapa, a ser iniciada em 2019, será a de formação docente. O processo foi coordenado pelo comitê de governança, composto por representantes do CONSED e da UNDIME, com atuação deliberativa, e pela Comissão Estadual de Implementação da BNCC, com atuação consultiva. (ACRE, 2020a, p.14).

Em vista disso, no Estado do Acre, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Acre (SEE), por meio da Diretoria de Ensino, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em sistema de colaboração, iniciaram a construção do Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) de suas respectivas redes de ensino. (ACRE, 2020a).

Acerca do sistema de colaboração, logo na introdução do documento, há uma menção sobre os colaboradores:

A elaboração do referido documento contou com a colaboração dos professores das redes estadual, municipal e federal de ensino, por meio de um trabalho colaborativo, construído a muitas mãos, buscando traduzir o compromisso de todos os profissionais que atuam nestes segmentos, com a qualidade do ensino ofertado em cada escola, situada no contexto do nosso estado. (ACRE, 2020b, p.5).

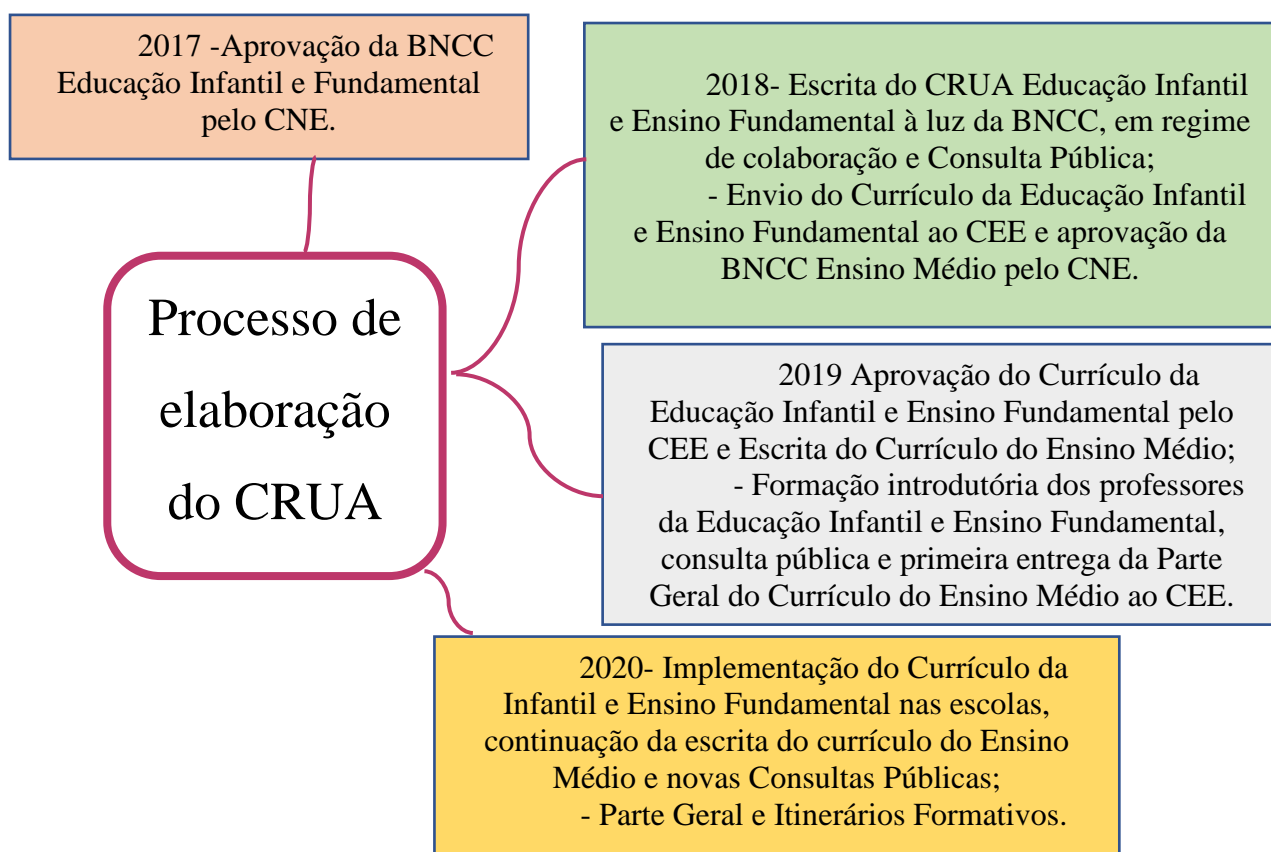
A colaboração realmente deve ser feita entre a SEE, Undime, porém o documento supra indica que houve a colaboração dos professores das três esferas, porém não evidencia a participação de todos os profissionais da educação. Nessa perspectiva, Mainardes (2006, p.53) destaca que:

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas.

Logo podemos deduzir que se houve a participação dos profissionais da Educação Infantil na construção desse documento, nos pareceu invisível, ou seja, baseado no que diz o documento, não foi possível enxergar a participação desses profissionais.

Para ilustrar o processo de elaboração do CRUA, a seguir apresentamos a Figura 6, que apresenta as principais ações realizadas a partir de 2017.

Figura 6 - PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO CRUA



Fonte: <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre>. Elaborada pela autora (2022) com base no site: Acesso em fev. de 2022.

A figura 6 nos mostrou que no ano seguinte a aprovação da BNCC, iniciou-se a construção do CRUA. Tal como a BNCC, o CRUA, após a sua versão preliminar, passou por um processo de consulta pública nas escolas e por membros de entidades educacionais, e ainda pela análise de especialistas, que emitiram pareceres técnicos sobre o texto. Após esse processo,

houve a aprovação pelo CEE, resultando na Resolução CEE/AC n.º 136/2019 ²⁷, que dispõe sobre o Currículo de Referência Único do Estado do Acre, sua implantação e implementação.

Após a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação do Acre (CEE/AC), foram iniciadas as formações para os profissionais da Educação Infantil. Sobre essas formações:

[...] Segundo o site do órgão Estadual de Educação, a reelaboração do Currículo de Referência Único do Acre foi feita à luz da Base Nacional Comum Curricular com participação dos professores, a partir de reuniões organizadas por área de conhecimento ou componentes curriculares, ocorrendo nessa primeira etapa, formações em nível nacional através de plataformas on line. Aos coordenadores pedagógicos de cada Estado, ficou a responsabilidade de apresentar o material e a equipe de professores de sua respectiva escola. (GRÉGIO, 2022, p.74).
equipe de professores de sua respectiva escola. (GRÉGIO, 2022, p.74).

Essa citação de Grégio (2022) confirma que as professoras/professores ficaram distantes das discussões iniciais, cabendo a elas/eles apenas ter o material apresentado pelos coordenadores pedagógicos, nas respectivas instituições. Ou seja, o documento é apresentado pronto.

A partir do que está publicado no *site* do CRUA e a fim de ver como ocorreu as etapas de trabalho, construímos o quadro 6 com as principais informações sobre as etapas de trabalho do CRUA/EI.

Quadro 6 - ETAPAS DE TRABALHO: CRUA/EI

ETAPAS	AÇÕES
1ª ETAPA: ESTUDO DA BNCC	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo dos textos introdutórios da BNCC e da etapa referente à Educação Infantil (Observando concepções e princípios fundantes); - Estudo das Referências Didáticas da Educação Infantil, observando divergências/conflitos com a BNCC; - Nesses estudos tivemos a participação: coordenadores gerais de creche e diretores da pré-escola e centro de Educação Infantil/Assessores da SEME/RB (equipe de Educação Infantil e Asas da Florestania Infantil) /Assessores da SEE (Asas da Florestania Infantil) /Representante da UFAC/Representante da FESPAC.
2ª ETAPA: (Re)elaboração do currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Definição da estrutura. - Elaboração dos Direitos de Aprendizagem e das Aprendizagens específicas, experiências e avaliação.
3ª ETAPA: Consulta Pública	<ul style="list-style-type: none"> - Consulta Pública em todos os municípios; - Leitura Crítica de Especialistas; - Inclusão das contribuições pertinentes.
4ª ETAPA	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão e entrega ao Conselho Estadual de Educação.
5ª ETAPA	<ul style="list-style-type: none"> - Ciclo de formações na capital e nos municípios.

Fonte: <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre/> Elaborado pela autora (2022). Acesso em 04 de fev. de 2022.

²⁷ Publicada no DOE N.º 12.548 em 10/05/2019.

Verificamos, com base no quadro 6 (seis), que houve 5 (cinco) etapas de trabalho, entre a construção do documento e as formações. Dessas, 4 (quatro) estavam voltadas a ações de construção do CRUA e 1(uma) para o ciclo de formação em todo Estado. Constatamos que a primeira etapa não teve participações das professoras/professores, coordenadores gerais de creche e diretores da pré-escola e centro de Educação, não consta nesse quadro, mas no CRUA há o registro das participações de forma ampla: “[...] dos primeiros encontros, participaram 10 (dez) diretores das Instituições de Educação Infantil e as assessoras pedagógicas da Educação Infantil/zona rural da Secretaria de Estado de Educação”. (ACRE, 2019b). Diante desses dados, verificamos um número bem reduzido de diretores participando. Não há explicações do porquê apenas 10 diretores e nem o critério de escolhas. Também não foi percebida as participações das secretárias/secretários municipais de educação dos 21 municípios do Estado do Acre, apenas representantes da capital Rio Branco, embora tenha tido a participação de Assessores da SEE, não foi identificado se teve a representação de alguns servidores dessa Secretaria representando algum município. Neste sentido, observamos a exclusão das professoras/professores e demais profissionais que trabalham com as crianças pequenas. Nessa primeira etapa, além da pouca representatividade das diretoras/diretores, vimos que não tinham representações das coordenadoras/coordenadores pedagógicos, de pais e crianças, mostrando assim pouca participação da comunidade e de todas as representantes da SEME que atuam na Educação Infantil. Isso pode ser justificado, em consequência da Undime ser a principal responsável em conduzir as ações da construção do CRUA e, por conseguinte, indicou apenas assessoras da SEME. Vejamos o que está no documento.

Precisamente em março de 2018, foram indicadas pela UNDIME três redatoras que integram a equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação - SEME/Rio Branco, assim como a coordenadora de etapa, para participarem das discussões no MEC sobre a elaboração de um Currículo Único para o Acre para a Educação Infantil. (ACRE, 2019b, p. 37).

Segundo consta no CRUA, essa decisão foi tomada após uma reunião em Brasília, como justificativa de seguir “as orientações para a elaboração do currículo e o tempo exíguo para conclusão”. (ACRE, 2019b).

A segunda etapa foi dedicada a (Re)elaboração do currículo, infere-se, também, que não houve a participação dos demais servidores da educação dos municípios, seguindo os mesmos passos da primeira etapa. Novamente, a equipe de formadores da SEME foi que conduziu todo o processo. Sobre isso, Mainardes (2006) enfatiza que: “É também nesse contexto que os

conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política”, no entanto levando a cabo pouca representatividade dos mais interessados.

Terceira etapa, foi a consulta pública em todos os municípios; leitura crítica de especialistas e inclusão das contribuições pertinentes. No *site* pesquisado²⁸, encontramos uma página descrita ‘reelaboração a luz da BNCC’, em que há uma: Por que fazer a consulta pública? Na qual justifica o porquê da consulta pública, como funciona, os tipos de consulta pública. Em Rio Branco, essa consulta ocorreu de 19 de outubro a 23 de novembro e nos 21 (vinte e um) e nos municípios, dos dias 10 de setembro a 31 de outubro. Mostrando como foi curto os períodos de consulta. Foram disponibilizados e-mails para tirar dúvidas, um para capital e outro para os municípios, as versões preliminares foram disponibilizadas para receberem as contribuições. Não conseguimos encontrar como foi a divulgação dessa consulta, se foi apenas no *site* ou se houve chamadas públicas as comunidades, e nem fontes que informem o número de participantes, algo que poderia estar presente no *site* em que tem as principais informações relacionadas ao CRUA. Assim, como a BNCC, o CRUA seguiu passos e etapas semelhantes. No *site*, encontra-se a trajetória, vejamos: versão preliminar (feitas pelos redatores), versão 1 (inclusão das contribuições da consulta pública *on-line* e do Seminário Estadual e apreciação dos pareceres dos leitores críticos), versão 2 (análise do CEE e apontamentos) e a versão homologada. O que na versão preliminar o protagonismo foi dado aos redatores.

Na quarta etapa foi o momento em que a versão foi entregue ao CEE e na quinta etapa o momento que iniciou o processo formativo em todo Estado do Acre.

O quadro a seguir, indica o percurso II formativo do CRUA. Contam etapas, datas, público-alvo e carga horária.

Quadro 7 - PERCURSO FORMATIVO I DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE - BNCC E CURRÍCULO

ETAPAS DA EDUCAÇÃO	DATAS	PÚBLICO- ALVO	CARGA HORÁRIA
Educação Infantil	22, 23 e 24 de maio de 2019	Formadores/multiplicadores dos municípios do Acre	24h
Ensino Fundamental I - Anos Iniciais	17, 18 e 19 de junho de 2018 de 2019	Formadores/multiplicadores dos municípios do Acre	24h
Ensino Fundamental II - Anos Finais	17, 18 e 19 de junho de 2019	Formadores/multiplicadores dos municípios do Acre	24h

Fonte: <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre/> Elaborado pela autora (2022). Acesso em 04 de fev.de 2022.

²⁸ Consulta ao site <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre/consulta-publica> . Acesso em 06 de fev. de 2022.

Conforme o quadro 7, o estudo foi sobre a BNCC e Currículo, a formação para Educação Infantil ocorreu primeiro e separada do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, cujas formações se deram nas mesmas datas. Foram realizados encontros presenciais para a formação de Educação Infantil, e os materiais utilizados ficaram disponíveis no *site* para consultas, entre os quais, constam vídeos, materiais para oficinas e brincadeiras, *slides* e entre esses há um explicativo com a compilação da BNCC. Observamos que a formação, ainda não chegara as professoras/professores da Educação Infantil, apenas destinadas aos formadores/multiplicadores dos municípios do Acre. Não ficou explícito quem eram esses formadores, presume-se apenas que podem ser gestores e coordenadores pedagógicos da instituição, para futuramente organizarem as formações nas instituições em que trabalham.

A seguir, veremos o percurso II formativo do CRUA.

Quadro 8 - PERCURSO II FORMATIVO DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E COMPONENTES ESPECÍFICOS DO CURRÍCULO

ETAPAS DA EDUCAÇÃO	DATAS	PÚBLICO- ALVO	CARGA HORÁRIA
Educação Infantil	18, 19 e 20 de setembro de 2019	Formadores/multiplicadores dos municípios do Acre	24h
Ensino Fundamental I - Anos Iniciais	01 a 04 de outubro e 08 a 11 de outubro de 2019	Formadores/multiplicadores dos municípios do Acre	32h
Ensino Fundamental II - Anos Finais	01 a 03 de outubro e 08 a 10 de outubro	Formadores/multiplicadores dos municípios do Acre	24h

Fonte: <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre/> Acesso em 04 de fev. de 2022. Elaborado pela autora (2022).

O segundo percurso formativo, a temática foi Projeto Político Pedagógico e componentes específicos do currículo. Constata-se que foi dado ênfase ao currículo e que foram 03 (três) dias de encontros no mês de setembro, que se somando os dois percursos formativos, deram 48 (quarenta e oito) horas totais, isto significa que foi uma carga horária inferior à do Ensino Fundamental I.

Quanto a este aspecto formativo, Barbosa; Fernandes (2020) destacam que:

A proposição da BNCC-EI, para além do documento, depende das leituras que serão feitas nas redes e nas escolas e de quem participará delas – famílias, crianças, associações, movimentos, sindicatos –, decidindo tanto as questões curriculares que se referem ao Projeto Político Pedagógico (PPP) como aquelas presentes nas relações pedagógicas do dia a dia. Há um longo processo de redefinição que precisa de articulação de baixo para cima, de continuidade do movimento e da resistência. (p.121).

As autoras nos ajudam a pensar e partindo da premissa que a BNCC é um documento fundante para as instituições e que após as formações, é extremamente importante considerar todas as falas e refletir acerca da realidade de cada instituição, visto que as formações realizadas foram destinadas a todas as secretarias municipais de educação do Estado do Acre²⁹, embora o local de formação tenha se concentrado na capital Rio Branco.

Entre as ações das formações, estão a comparação entre a estrutura da BNCC e as orientações curriculares já existentes; a participação dos coordenadores gerais de creche e diretores da pré-escola e centro de Educação Infantil nas formações e representantes da Universidade Federal do Acre (UFAC).

A Secretaria Municipal de Educação (SEME) orientou as instituições quanto à organização do currículo, conforme os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento apresentados na Base e, em consonância com a Resolução nº 5/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, em que o currículo deve conceber um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças. (GRÉGIO, 2022).

Vale salientar que os documentos curriculares devem ter caráter reflexivo, visto que o conhecimento, a ciência, e a cultura sofrem mudanças no decorrer do tempo, a organização das práticas deve focar no planejamento e organização das atividades que façam sentido para as crianças, sempre procurando escutá-las.

Para Oliveira (2015, p.80):

O objetivo de uma Base Nacional Comum Curricular Nacional não é o de restringir ou desenhar a totalidade do currículo da escola, mas sim subsidiar alguns aspectos que devem compor a Proposta Pedagógica da escola, sendo que o currículo como um todo será construído pela comunidade educacional de cada órgão federado e de cada unidade educativa em particular. Nesse processo, a educação infantil precisa discutir vivamente seus objetivos e atividades com as famílias e a comunidade.

Sendo assim, podemos afirmar que não são apenas nas políticas nacionais que há disputas e interferências de reformadores da educação, como o MBNC, o qual também se aproximou do governo local. Uma das formas da sua participação na elaboração do CRUA, foi por meio de alguns dos materiais utilizados nas formações para gestores e coordenadores das instituições de educação do Estado do Acre. Esses materiais se encontram disponíveis no *site*.

²⁹ Em 2018 os 22 municípios assinaram um Termo de Adesão, Pacto pela construção de um Currículo Único de Referência do Estado do Acre, a ser implementado pelos seus respectivos sistemas. FONTE: (novocurriculoacre.wixsite.com). Acesso em 04 de fev. de 2022.

No quadro a seguir, colocamos a imagem de alguns desses materiais, nos quais consta a participação do terceiro setor. Vejamos.

Quadro 9 - PARCEIROS DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - ACRE



IMAGEM 01

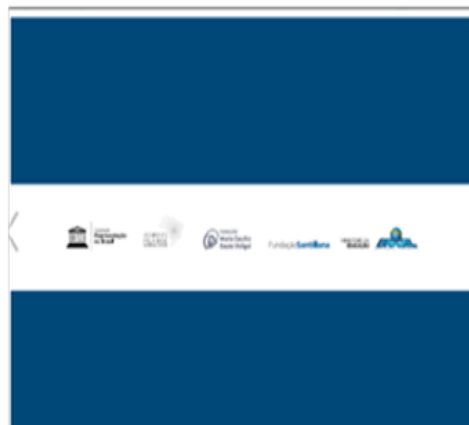


IMAGEM 02



IMAGEM 03



IMAGEM 04

Fonte: <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre/> Acesso em 04 de fev. de 2022.
Elaborado pela autora (2022).

Percebemos a presença de parceiros nesse processo. Na imagem 01(um) observamos um material com a logo marca da revista Nova Escola e da Fundação Lemann. Na 02 (dois), tem uma lâmina do *slide* que consta o apoio do Movimento pela Base, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Fundação Santillana. A figura 03 (três), Movimento pela Base, Fundação

Lemann e Reúna. Já no conselho de mantenedores estão: Fundação Lemann, Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Fundação Telefônica Vivo, imagem 04 (quatro).

No *site* citado, encontramos esses *hiper link*, basta clicar na logo marca dos parceiros que estão nos materiais que nos levam a informações, no Guia de Implementação da BNCC, Um Guia feito por gestores, para gestores, feito com a parceria da Undime e Consed.

Percebe-se que muitas são as formas desses reformuladores da educação se aproximarem dos governantes para interferirem nas políticas públicas educacionais.

Podemos afirmar que o CRUA, do mesmo modo que a BNCC, passou por consultas públicas pelo estado, no entanto, não foi possível perceber a participação efetiva das professoras/professores da Educação Infantil nas discussões.

Em 2019, o Currículo é considerado finalizado³⁰ e as instituições de Educação Infantil, precisam (re)elaborarem as suas propostas pedagógicas a partir das formações.

Os Estados foram orientados pelo MEC a constituir um comitê de governança, bem como uma equipe de currículo, para o processo de implantação da BNCC. Como primeira etapa do processo de implementação, o Acre revisou/reelaborou o currículo vigente em 2018. A segunda etapa, a ser iniciada em 2019, será a de formação docente. (ACRE, 2020b, p.14).

Esses foram os caminhos percorridos da construção do CRUA, devendo esse ser um documento não apenas orientador, mas um documento que deve ser ampliado e refletido por todos os agentes envolvidos com a educação, no nosso caso, os profissionais que atuam na Educação Infantil.

A próxima seção refere-se às estruturas da BNCC e do CRUA, a fim de descrevermos como os dois documentos estão organizados.

³⁰ Na finalização do CRUA o Estado do Acre tinha como governador o Sr. Gladson de Lima Cameli; como prefeita da capital, a professora Maria do Socorro Neri Medeiros de Souza; Secretário Estadual de Educação, o professor Mauro Sérgio Ferreira da Cruz; Secretário Municipal de Educação, o professor Moisés Diniz Lima; presidente do Conselho Estadual de Educação do Estado do Acre, a professora Iris Célia Cabanellas Zannini; presidente do Conselho Municipal de Educação, a professora Vêmea Maria de Araújo; como redatoras de Currículo referente a Educação Infantil: Flávia Pereira Correa Silva, Neli Rodrigues Lima, Rosamara Silva de Souza e Sheyla Oliveira da Silva; como leitores críticos: Ana Luce Galvão Moreira, Ana Regina Azevedo Feitosa e Giane Grotti.

6 ESTRUTURA DA BNCC E DO CRUA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, apresentamos, a partir da categoria central ‘Como estão estruturados a BNCC/CRUA e, como subcategorias: ‘Estrutura da BNCC Educação Infantil e a Estrutura do CRUA Educação Infantil’, a fim de verificarmos a estrutura da BNCC no que diz respeito a Educação Infantil e o desdobramento dela no CRUA/EI.

6.1 ESTRUTURA DA BNCC EDUCAÇÃO INFANTIL

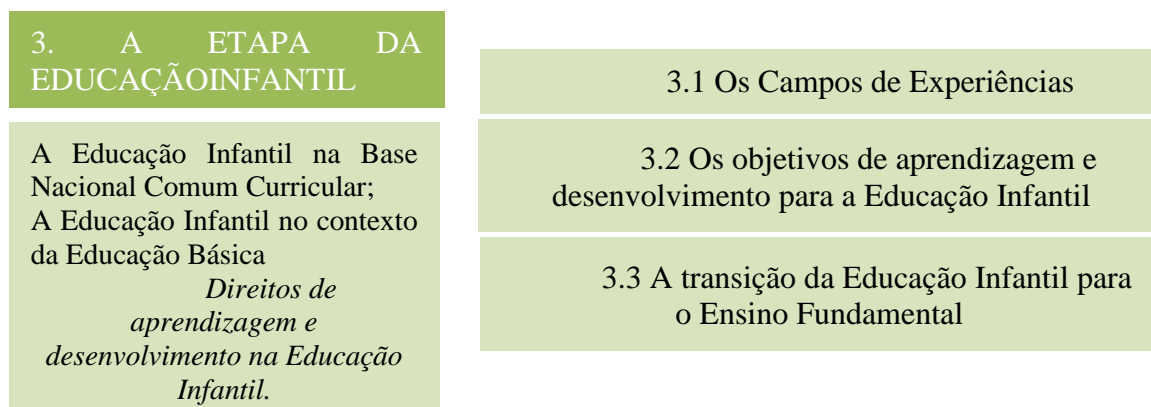
A BNCC (2018), em formato digital, contém 600 (seiscentas) páginas, versa sobre a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para Fochi (2020, p. 63) que analisou a BNCC, diz que no seu escopo há quatro documentos distintos:

A primeira parte, Introdução, trata como sinônimos os conceitos de direitos, habilidades e competências. Como essa parte se refere ao todo da Educação Básica, os termos e conceitos que aborda não dão conta da especificidade da Educação Infantil. A segunda parte, que se refere à Educação Infantil, tem uma ideia de currículo centrada na experiência da criança, que articula seus saberes e experiências com o conhecimento canônico para produzir sentidos. Já a parte relativa ao Ensino Fundamental, terceira parte do documento, a centralidade está no conhecimento, e o sujeito fica em segundo plano. A última parte é dedicada ao Ensino Médio, motivo de grandes controvérsias e que não considero relevante fazer nenhum tipo de consideração aqui. (p.63).

O nosso propósito é analisar apenas a parte do documento que trata da Educação Infantil. O capítulo sobre a Educação Infantil encontra-se estruturado da seguinte forma: 19 (dezenove) páginas, com 03 (três) subtítulos. Vejamos a seguir essa estrutura.

Figura 7 - ESTRUTURA DA BNCC - ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

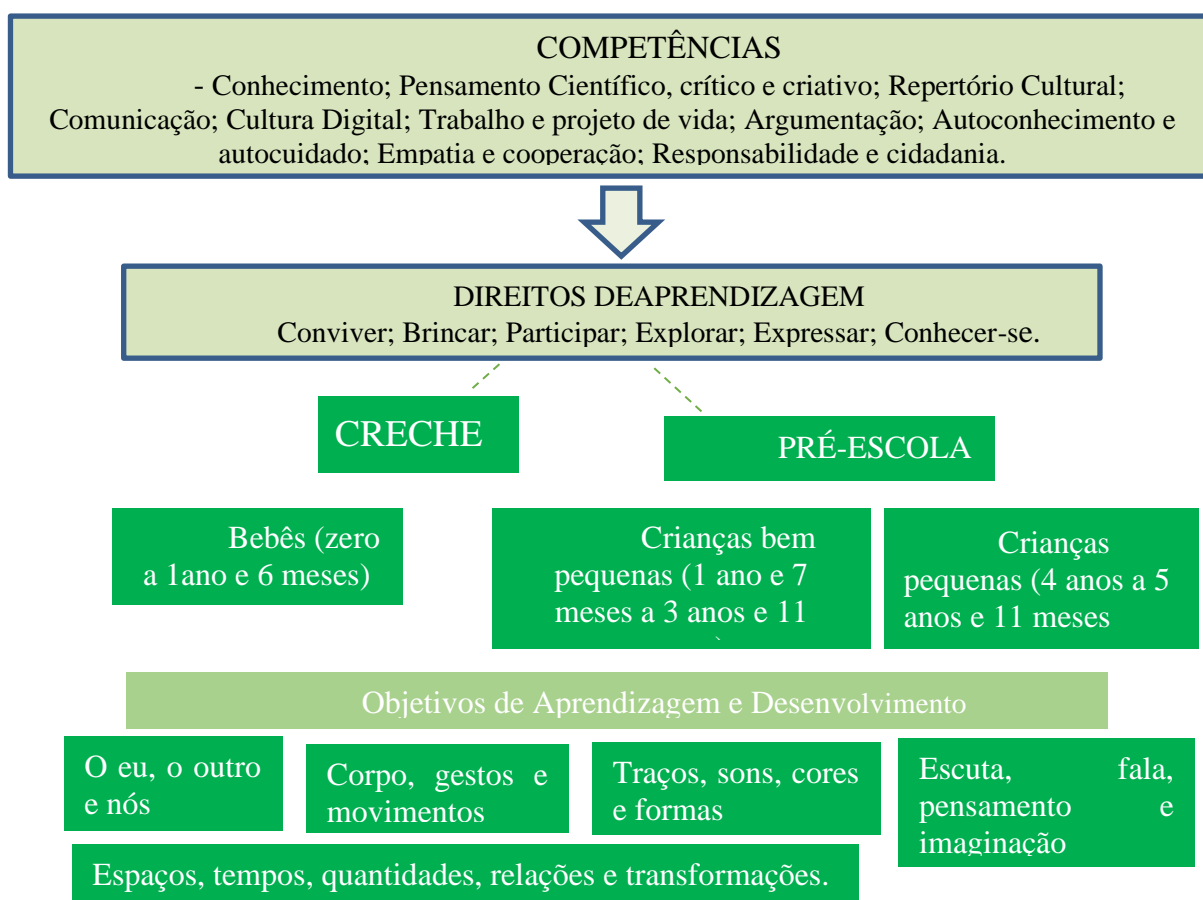


Esse documento menciona como essenciais as responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família, traz a mesma concepção de criança presente nas DCNEI (2009), igualmente, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, as interações e as brincadeiras, experiências pelas quais as “crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos, por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p. 33).

A BNCC indica 117 (cento e dezessete) objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, agrupados em 5 (cinco) Campos de Experiências e 3 (três) grupos por faixa etária.

Cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico. (BRASIL, 2018). A ilustração a seguir apresenta a estrutura da Educação Infantil: as competências gerais, os direitos de aprendizagem, bem como a divisão de faixa etária.

Figura 8 - COMPETÊNCIAS GERAIS E DIREITOS DE APRENDIZAGEM



FONTE: site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 02 de fev. de 2022. Elaborada pela autora (2022).

A partir desse quadro, podemos visualizar como foi estruturada a BNCC para Educação Infantil. Frisamos que as competências devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica.

Sobre a organização por Campos de Experiência há a seguinte definição:

Os campos de experiências constituem como um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL 2018a p. 40).

Santos (2018) afirma que a definição de Campos de Experiências não está bem explícita e tal fato pode provocar desentendimentos das professoras/professores da Educação Infantil.

Quais experiências são relevantes e, desse modo, passam a ser promotoras do desenvolvimento de meninos e meninas no contexto creches e pré-escolas? As experiências meramente escolares ou aquelas vivenciadas no âmbito da vida social mais ampla? Quem decide sobre a relevância da experiência passível de ser ampliada? O/a profissional de Educação Infantil (adulto/a) ou as crianças? O conjunto dessas reflexões evidencia a imprecisão do conceito de campos de experiência que orienta a Base Nacional Comum Curricular. (SANTOS, 2018, p. 4-5).

E o que entendemos sobre Campos de Experiência?

Para Fochi (2015), a proposta por Campos de Experiências afasta o modelo de uma organização dividida em áreas de conhecimentos, superando o que os RCNEI haviam indicado. Para o autor, os Campos de Experiências que organizam o currículo da Educação Infantil não podem ser tratados como meras divisões de áreas ou componentes disciplinares, concebidos e estabelecidos antes, tal como a escola, historicamente, está acostumada a estruturar.

Santos (2018, p.5) sintetiza que:

A proposição de uma Base Nacional Comum para a Educação Infantil, ao apresentar e divulgar uma organização curricular por campos de experiência para creches e pré-escolas tem produzido um novo desafio para a área: sensibilizar os/as profissionais sobre a necessidade de produzir modos de se aproximar da experiência das crianças para, a partir delas, elaborar novas experiências educacionais de modo contextualizado e repletas de significados tanto para as crianças quanto para os adultos – permitindo maior compreensão sobre as especificidades da docência em instituições de cuidado e educação.

Destacamos que os Campos de Experiência promoveram uma ruptura com a organização por áreas de conhecimento e, por isso, precisam ser entendidos como intercampos. Fochi, (2015, p. 222).

[...] os Campos de Experiências não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares tal qual a escola está acostumada a se estruturar. Não significa olhar simples e isoladamente para uma divisão curricular, apartando-a da organização do contexto, mas compreender que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa. Implica conceber que ali se abrigam as imagens, as palavras, os instrumentos e os artefatos culturais que constituem os Campos de Experiências.

Nas DCNEI (2009), os eixos orientadores são as brincadeiras e interações e, na BNCC, elas são o alicerce desses campos, pois no artigo 9º das Diretrizes, há a explicitação da organização curricular ser baseada nas experiências das crianças. Isso nos permite fazer uma associação com os Campos de Experiências, apresentando as práticas pedagógicas pautadas nestes dois eixos.

O quadro 10 apresenta O artigo 9º das DCNEI e a relação com os Campos de Experiência. Cabe destacar que o fizemos apenas para efeito de constatação e que na direção do que foi apontado para os Campos de Experiências, na prática cotidiana, pode não haver esta correspondência.

Quadro 10 - AS DCNEI E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS PROPOSTOS NA BNCC

(Continua)

<p>Art. 9.º: As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:</p>	<p>Campos de Experiências BNCC A definição e a denominação dos Campos de Experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os Campos de Experiências em que se organiza a BNCC</p>
<p>III - Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; V – Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VII - Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII - Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;</p>	<p>O EU, O OUTRO E O NÓS</p>

<p>IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;</p> <p>XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;</p> <p>XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.</p>	
<p>I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;</p> <p>II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;</p> <p>V - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;</p> <p>VI - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;</p> <p>IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;</p> <p>XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;</p>	<p>CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS</p>
<p>I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;</p> <p>II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;</p> <p>IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;</p>	<p>TRAÇOS, SONS CORES E FORMAS</p>
<p>I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem</p>	<p>ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO</p>

<p>movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;</p> <p>II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;</p> <p>III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;</p> <p>V - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;</p> <p>VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;</p> <p>XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;</p> <p>XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.</p>	
<p>I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;</p> <p>IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;</p> <p>V - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;</p> <p>VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;</p> <p>X - Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.</p>	<p>ESPAÇOS TEMPOS QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES</p>

Fonte: DCNEI (2009) e BNCC (2018). Elaborado pela autora (2022).

Portanto, é possível perceber como essas experiências não ocorrem de forma isolada e que não há uma fragmentação, havendo repetições de incisos nos Campos de Experiências, que implica em uma proposta integrada do trabalho pedagógico com as crianças.

Ressaltamos que os Campos de Experiência permitem um planejamento mais orgânico, pois agregam possibilidades de explorar mais de um campo de experiência ao mesmo tempo,

Ainda sobre os Campos de Experiências, Grégio (2022), em sua pesquisa, baseada nas autoras Barbosa e Richter (2015), diz que a origem dos Campos de Experiências surgiu nos anos de 1990, nas propostas curriculares do Japão, Suécia e Itália. Mas foi a partir das pesquisas realizadas na Itália por volta de 1914 que a proposta em Campos de Experiências ficou internacionalmente conhecida.

Na BNCC, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão apresentados da seguinte forma:

As aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p.44).

Há algumas contradições presentes na BNCC-EI, em relação ao que se pretendeu originalmente quanto a um currículo que respeite e valorize as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças a partir de suas necessidades e interesses. Neste sentido, para Barbosa; Martins; Mello (2019), a Base para a Educação Infantil acabou incorporando pressupostos de natureza didático-metodológica, nomeados por grupos e instituições privadas de educação, que passaram a ter maior influência na política quando o texto já se encaminha para sua terceira versão (Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Movimento Todos pela Educação, entre outros).

Para as autoras, Barbosa; Martins; Mello (2019), uma apresentação prescritiva dos conteúdos, formas de ensinar ou quando ensinar acabou se contrapondo aos referenciais que sustentavam a Base.

O documento trata de forma mínima a necessidade de intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, na creche e na pré-escola. Sobre a construção de novos conhecimentos, a BNCC indica que “A construção de novos conhecimentos implica, por parte do educador, selecionar, organizar, refletir, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações.” (BRASIL, 2018a, p.35).

A respeito da avaliação, não faz nenhuma citação do termo ‘avaliação’, pois substitui o termo por ‘monitoramento das práticas pedagógicas’ e ‘acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento’. O primeiro, “fundamenta-se na observação sistemática pelo educador, dos efeitos e resultados de suas ações para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças,

a fim de aperfeiçoar ou corrigir suas práticas, quando for o caso” (BRASIL, 2018a, p.35), ou seja, se constitui em uma autoavaliação do educador(a). O acompanhamento diz respeito à “observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens.” (*Idem, ibidem*). Esses se constituem das diversas formas de fazer registros, evidenciando os progressos e sem a intenção de promoção.

Logo, a partir da estrutura da BNCC, foi possível verificar os principais pontos desse documento, que serviram de base para as secretarias estaduais, em parceria, com as demais secretarias municipais, elaborassem seus currículos de referências a serem seguidos nas instituições de Educação Infantil.

6.2 ESTRUTURA DO CRUA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como destacado anteriormente, o Currículo de Referência único do Acre (CRUA) ³¹foi publicado pelo Conselho Estadual de Educação do Acre (CEE/AC) no Diário Oficial do Estado (DOE) n.º 12.548, em 10/05/2019. É o documento normativo do estado Acre, elaborado a luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Partindo do pressuposto que a BNCC é um documento que deve ser seguido para elaboração dos currículos: “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica [...]. (BRASIL, 2018a, p. 8), no qual consta a parte comum, o CRUA obrigatoriamente tem que permanecer com essa parte comum, cabendo a inclusão da parte diversificada.

Diferentemente da BNCC (2018), que apresenta um único documento publicado que trata de toda Educação Básica, o CRUA tem quatro publicações, um documento, também geral, um dedicado à Educação Infantil, e os outros dois, um para o Ensino Fundamental e outro que trata da etapa do Ensino Médio.

O CRUA traz um texto de apresentação feito pelo Secretário de Estado de Educação, Cultura e Esporte e pelo Presidente da Undime-AC, dirigido aos (as) professores. Nesse texto, destaca que o documento foi elaborado em regime de colaboração e contou com a participação

³¹ Muito do que está descrito nesse documento, encontra-se na Proposta Pedagógica para as escolas de Educação Infantil do Município de Rio Branco (PPEI), a qual foi adotada por todo o Estado, referente a esta etapa da Educação Infantil, com algumas alterações como a inclusão do termo “experiências” em substituição a “atividades”, “instituições por escola”.

dos professores das redes estadual, municipal e federal de ensino, indicando que o documento foi construído por muitas mãos.

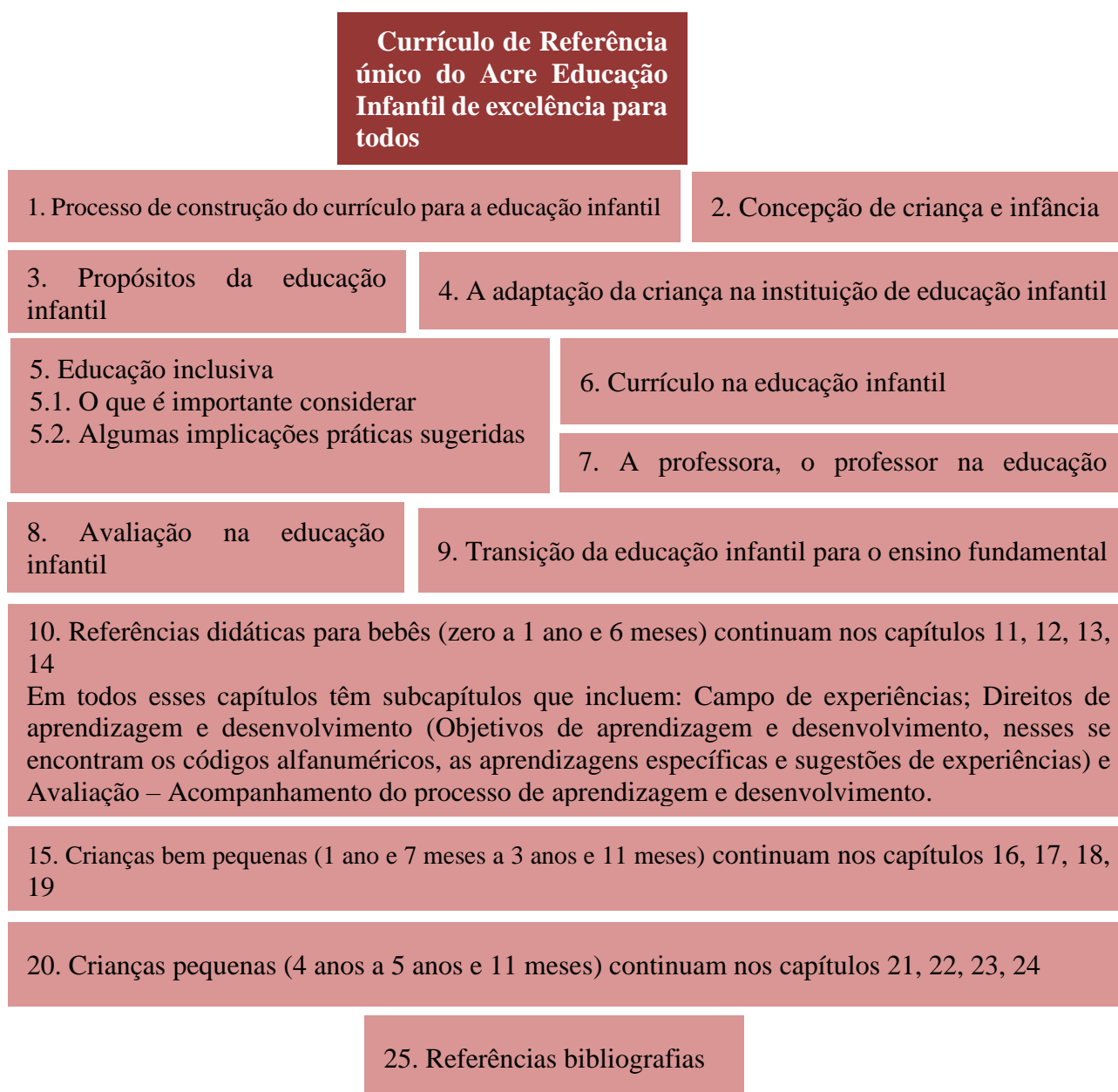
Dessa forma, o documento é uma proposta curricular que constitui o instrumento pedagógico que deverá orientar os processos de ensino e aprendizagem, nas etapas da Educação Básica, explicitando as competências e habilidades estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular. Também fomenta a inclusão e parametriza a elaboração das propostas pedagógicas e do projeto político pedagógico de todas as escolas das redes de ensino, na totalidade da região acreana. (ACRE, 2020b).

Em seguida, há um texto introdutório denominado ‘O Currículo de Referência Único do Acre’, que faz um resgate das leis que fundamentaram a construção de uma base comum e reforça a primazia da educação ambiental voltada para objetivos de promover a sustentabilidade. Aborda ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao Ensino Fundamental, como materiais de apoio ao ensino e, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas de Educação Básica, explicitando os princípios que devem presidir os currículos e especificando as áreas do conhecimento ou disciplinas que devem compor a BNCC. (ACRE, 2020b).

Posteriormente, há a definição de conhecimentos, explicitando os objetivos de aprendizagem e os direitos que definem as aprendizagens essenciais, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Discorre sobre o comitê de governança e das etapas do processo de implementação no Acre, alinhado o que preceitua a BNCC. (ACRE, 2018b). Entre os desafios encontrados pela equipe que estava à frente da elaboração, apontaram o currículo para bebês, devido a estes não serem contemplados na Proposta Pedagógica de Creche e na organização do currículo em Campos de Experiências. (ACRE, 2020b).

Assim, o CRUA/EI ficou estruturado em 25 (vinte e cinco seções). A ilustração a seguir mostra a organização desse documento:

Figura 9 - ESTRUTURA DO CRUA/EI



Fonte: <https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre/> Acesso em 04 de fev. de 2022. Elaborado pela autora (2022).

Após a anotação da estrutura do CRUA/EI, veremos o que o documento diz no que se refere a Educação Infantil.

Em relação à temática educação infantil, ‘PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL’, descreve os principais acontecimentos referentes ao processo de construção iniciado em 2018. Quanto aos responsáveis pela construção do documento, “[...] chegou-se ao entendimento de que toda a equipe de formadoras da Educação Infantil/SEME Rio Branco participaria desse trabalho” (ACRE, 2019b, p.37), diz,

ainda, que essa equipe fez uma análise comparativa das duas Propostas Pedagógicas (creche e pré-escola), com o que preconiza a BNCC. O documento afirma que essas Propostas Pedagógicas para o currículo eram “reconhecidas pelos profissionais de educação infantil do Acre como uma proposta exequível com excelentes resultados; e, em especial, a organização do currículo em campos de experiências” (*idem ibidem*). Sobre o tempo para sua construção, o próprio documento afirma que o tempo foi exíguo para conclusão. Quando se refere a ‘equipe’, conforme expresso no documento, entende-se que não houve uma preocupação em convidar a comunidade a participar desse processo.

Sobre a “CONCEPÇÃO DE CRIANÇA” o documento traz a concepção de criança e infância pautadas em Ariès (2011); Kuhlmann (2000); Barbosa (2009); Didonet (2009). Destaca os termos “crianças e educação” referendados em Barbosa (2009) e Criança e educação e não alunos. Finaliza com o desenvolvimento integral das crianças.

Destacamos a importância de tratar neste documento as concepções de criança, pois todos quem trabalha com a Educação Infantil deve se apropriar dessa temática, cabendo a ampliação dessa temática nas instituições de Educação Infantil. Porém, destacamos que não foi mencionado a ‘concepção de criança’ que está nas DCNEI e na BNCC.

Quanto aos “PROPÓSITOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL”, diz ser o resultado dos compromissos de cada instituição de Educação Infantil: garantir aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, a ampliação do universo de suas experiências, conhecimentos, capacidades e aprendizagens previstas, criando as condições necessárias para que o currículo se efetive; estão descritos os compromissos que cada instituição de Educação Infantil precisa assumir, com objetivo de garantir as crianças a ampliação de suas experiências, conhecimentos, capacidades e aprendizagens previstas, para que se crie as condições necessárias para efetivação do currículo.

Neste item, estão as regras básicas de convívio social, respeito às diferenças individuais; priorizar metodologias em que sejam levantadas hipóteses, suposições para que as crianças possam testar, validar ou refutar, experimentando; concepção de cuidar e educar, diferentes formas de pensar, aprender e se expressar; planejar o trabalho educativo, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os Campos de Experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais estão conectados por meio dos eixos estruturantes – interações e brincadeiras.

Esses propósitos estão presentes na proposta pedagógica para as escolas de Educação Infantil do Município de Rio Branco ³²(ACRE, 2012), com o mesmo título, porém com alterações, como, por exemplo, substituição da palavra ‘escola’ por ‘instituição’, acréscimo de ‘bebês, crianças bem pequenas’ e ‘crianças pequenas’ e pequenas alterações em alguns itens.

Sobre a “ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL”: trata-se de uma temática bem importante para todos(as) que fazem parte da Educação Infantil (gestores, coordenadores pedagógicos, professoras/professores, assistente de creche, familiares das crianças e as crianças), visto que o documento indica que o período de adaptação pode desencadear várias reações das crianças, desde a criança que se mantém forte ao “separar-se da mãe” (ACRE, 2020b). Este trecho, refere-se às prováveis reações por parte das crianças, que podem ser:

[...] chorar, ficar muito calada, agredir os colegas, ficar muito agitada, recusar-se a vir à creche ou à escola, comer, dormir, brincar, participar das atividades, a separar-se dos seus objetos de apego como chupetas, brinquedos e paninhos, evitar ir ao banheiro, resistir a separar-se da mãe ou de quem a traz, ficar apática e até mesmo ficar doente seguidamente. (p.44).

Nesse sentido, o documento mostra a necessidade de tomar decisões, considerando o horário de entrada das crianças na creche/escola, o tempo dedicado para a acolhida, local, responsáveis, quais as propostas e intervenções, quais informações e orientações são fundamentais aos familiares, qual instrumento será utilizado para comunicação com a família.

A adaptação que está presente na PPEI (ACRE, 2012), permanece no CRUA/EI segue alguns traços dessa proposta.

Consideramos importante tratar dessa temática no CRUA/EI, visto que a adaptação é um momento muito delicado que envolve diretamente a criança, família e profissionais da instituição. Campos; Rosemberg (2009, p.26) escreveram a respeito da adaptação na creche:

Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche” [...]. Seguindo, complementam que: “• Nosso planejamento reconhece que o período de adaptação é um momento muito especial para cada criança, sua família e seus educadores • Nosso planejamento é flexível quanto a rotinas e horários para as crianças em período de adaptação”.

Isso demonstra a importância que deve ser dado ao momento da chegada das crianças na instituição.

³² As comparações feitas com relação à Proposta pedagógica para as escolas de Educação Infantil do Município de Rio Branco foi a produzida para crianças de 4 e 5 anos. Não tivemos acesso à Proposta para creches.

Um outro item que consta no CRUA/EI é sobre a “EDUCAÇÃO INCLUSIVA” aborda “O que é importante considerar” e “Algumas implicações práticas sugeridas”. Esse item inicia trazendo referência à ‘Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva’ (BRASIL, 2008, p.47), que considera a educação inclusiva um paradigma educacional, afirma que essa está fundamentada na concepção de direitos humanos, tendo a igualdade e diferença como valores indissociáveis, pois o histórico sobre essa temática era de exclusão dentro e fora da escola. Esse contexto está ao encontro aos estudos de Carneiro (2012, p. 82):

O movimento denominado de inclusão escolar é relativamente novo se considerarmos o grande período de exclusão escolar que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram, sendo estas impedidas de usufruírem das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso à educação.

Traz as deficiências (física, visual, auditiva, intelectual, múltipla), transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, sendo necessário viabilizar condições de acesso aos espaços, bem como os recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando a eliminação de barreiras, para que as crianças aprendam, se desenvolvam, convivam, lidem com suas limitações e conheçam suas possibilidades. Refere-se também sobre o apoio por parte da família, dos profissionais que atuam nessas instituições, em parceria com profissionais da Educação Especial (professor mediador, professor bilíngue, cuidador pessoal, entre outros). Essa parceria deve objetivar para que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento possam ser assegurados e que contribuam para a superação de preconceitos.

Continua com o subtítulo: O que é importante considerar inicia com “a educação é um direito de todos”, fala, entre outras coisas, da acessibilidade, inclusão, organização da proposta pedagógica que favoreça a aprendizagem, do planejamento, da formação inicial e continuada docente e para finalizar, a garantia e o fortalecimento de parceria intersetorial (educação, saúde, assistência social, instituições de proteção à infância, entre outras), tendo por objetivo fortalecer as ações educativas. Além disso, acrescenta: “ALGUMAS IMPLICAÇÕES PRÁTICAS SUGERIDAS”, que incluem orientações que podem guiar o trabalho nas instituições de Educação Infantil, dando sugestões as instituições para o trabalho pedagógico, prevendo não serem suficientes apenas essas orientações. Ao final indica algumas bibliografias.

A educação inclusiva, também se encontra presente na PPEI (2012) com o título ‘inclusão’. O CRUA/EI traz os mesmos subtítulos e amplia ao trazer autores como Carvalho (2010), Vygotsky (2011). Apresenta e descreve o professor do atendimento educacional

especializado (AEE), professor mediador, professor bilíngue, cuidador pessoal, entre outros. Embora tenha citado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, não faz menção a Declaração de Salamanca (1994), que cita sobre a inclusão das crianças pequenas:

O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. (n.p.).

A Declaração de Salamanca veio reafirmar o direito à educação de todos, tornando imprescindível essa temática nas propostas das instituições, afirmando a necessidade de não só os profissionais que trabalham com as crianças terem conhecimento, mas toda sociedade.

Outra temática que consta no documento, versa sobre o “CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, esse item segue o que indica a BNCC, pois abrange os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os Campos de Experiências, interações e brincadeiras. Porém, em momento nenhum se refere aos princípios éticos, políticos e estéticos que estão nas DCNEI, Art. 6º. As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar esses princípios. A BNCC faz uma breve referência: “[...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, [...]” (BRASIL, 2018a, p.7).

O CRUA/EI traz aspectos relacionados à rotina, a organização dos espaços, a disposição dos materiais a serem utilizados pelas crianças, no encaminhamento das experiências e em todas as atividades vivenciadas pelas crianças no dia a dia da instituição. Porém, além da ausência dos princípios trazidos nas DCNEI, percebemos a ausência da definição de currículo tratado nas DCNEI, 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. (BRASIL, 2009, n.p.).

Quanto ao item: “PROFESSORA, O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, o CRUA/EI apresenta a esses profissionais a tarefa de escutar e acolher o que a criança expressa, devendo oportunizar a vivência de experiências enriquecedoras, considerando as interações e a brincadeira, refletir sobre a prática educativa, conhecer sobre o desenvolvimento infantil.

Um ponto que merece destaque é: para essas crianças, os professores não se preparam para dar aula, no sentido tradicional do termo, mas planejam-se para oportunizar a vivência de experiências que favoreçam o seu desenvolvimento. Destaca a responsabilidade dos Gestores Públicos que estão à frente das Secretarias Municipais de Educação e, que se exige a implementação de políticas para assegurar a Formação Continuada a todos os profissionais que trabalham na Educação Infantil, a fim de superar os desafios impostos por esse novo Currículo. Nessa temática, trazem a figura da coordenadora/coordenador pedagógico, esses como parceiras/parceiros mais experientes, responsáveis pelo acompanhamento das professoras/professores, pela formação continuada e faz referência também a gestora/gestor:

[...] coordenador pedagógico articular e realizar a formação com foco nas necessidades percebidas durante o acompanhamento à prática do professor, bem como no planejamento, fatores que constituem o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o Gestor é o responsável por articular a realização de todas as ações desenvolvidas na Instituição de Educação Infantil, garantindo principalmente as condições necessárias para a efetivação do trabalho coletivo. (ACRE, 2020b, p.55).

Sobre a professora/professor, embora não esteja na seção que trata especificamente da Educação Infantil, há alguns aspectos tratados na BNCC, tais como: “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018a, p.17). Também discorre sobre formação docente.

A avaliação está posta como “AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, nesse item há citação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9394/96), que explicita a avaliação no âmbito da Educação Infantil e, que coíbe, nessa etapa da Educação Básica, a avaliação visando comparar crianças, de “aprovar” e “reprovar”, de verificar condições em etapas de escalonamento. Refere-se a alguns aspectos da avaliação, como o acompanhamento ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, devendo ocorrer, prioritariamente, por meio da observação cuidadosa da criança nas diversas situações do dia a dia. O foco deve ser na criança, o que ela conquistou, avançou, aprendeu, desenvolveu, ou seja, o progresso. Também com a finalidade de orientar o planejamento para poder fazer as intervenções necessárias em relação às situações ou experiências propostas na rotina, alguns questionamentos se fazem necessários, tais como: que tipo de ajuda poderá ser prestada, que tipo de atividades e experiências são mais adequadas, quais os colegas podem ser melhores parceiros, e se as ações de parcerias podem ser acordadas com as famílias. Refere-se aos três tipos de propostas: Observação sistemática; análise das produções e observação da criança

durante as experiências. Destaque aos portfólios e relatórios (individual ou por turma), ou seja, portfólio da turma e relatório individual; portfólio individual e relatório geral da turma. Acrescenta que para a avaliação do desenvolvimento da criança de forma integral é necessário ter como referência “três parâmetros, tomados simultaneamente como critério geral: criança em relação a ela mesma, em relação ao que se espera dela e em relação aos demais colegas que tiveram as mesmas oportunidades.” (ACRE, 2020b, p.57). A avaliação consta em todos os Campos de Experiências.

No CRUA/EI não há referências dos diferentes registros de avaliação que estão na BNCC, nessa estar da seguinte forma: “Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), [...]” (BRASIL, 2018, p.39.). As DCNEI tratam de avaliação no Art. 10: “[...] II - a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); [...]” (BRASIL, 2009, n.p.). No CRUA/EI, a ênfase é dada ao portfólio e registro, pois os consideram como os mais adequados: “Nessa perspectiva e, considerando as necessidades e especificidades inerentes à Educação Infantil, os Instrumentos de Avaliação mais adequados são: portfólio (individual ou por turma), relatórios (individual e por turma)”. (ACRE, 2020b, p.58), encontra-se também, “observação sistemática: acompanhamento do percurso de aprendizagem da criança, utilizando instrumentos de registro das observações, tais como: portfólios, relatórios (individuais e coletivos), entre outros.” (ACRE, 2020b, p.57). Essas referências podem levar as professoras/professores a utilizarem somente esses dois instrumentos de avaliação. Ou seja, há sugestões de como e o que avaliar, que corre o risco de avaliar todas as crianças da mesma forma.

Sobre a TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, este item requer um olhar atento e sensível, que seja acolhedor, que, entre outros, conhece, envolve, oferece afeto, que põe limites, “é um olhar de quem observa, acompanha, reflete, avalia e propõe” (ACRE, 2020b, p.57). Indica que coordenador pedagógico deve apoiar os professores, pois nesse momento, passam também por um período de adaptação. É importante preservar a ludicidade para não haver uma cisão tão profunda. Essa temática encontra-se presente na BNCC em um subcapítulo: 3.3 com o mesmo título: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, que ressalta a atenção, o equilíbrio entre as mudanças, a garantia da integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, devendo respeitar as singularidades delas. Desse modo, cabe estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação para as crianças e docentes. Considera

importantes os registros, pois esses dão evidências aos processos das crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil, além de contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada criança do Ensino Fundamental. Assim, propõe “Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar” (BRASIL, 2018a, p. 53). Acrescenta os objetivos a serem explorados na Educação Infantil e “que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental e, não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental” (*idem, ibidem*). Por conseguinte, apresenta a síntese de aprendizagem dos cinco Campos de Experiências. Algo que o CRUA/EI não menciona.

A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é objeto do Art. 11 das Diretrizes:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, n.p.).

Porém, no Art. anterior que trata dos procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, refere-se, também, a ‘transição da criança’ em diversos momentos:

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola[...]. (BRASIL. 2009, n.p.).

Para Kramer (2006), a entrada da criança no Ensino Fundamental exige diálogo institucional e pedagógico dentro da escola, entre as escolas e com alternativas curriculares compreensíveis. A autora, sobre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, sintetiza que:

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção e o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. (KRAMER, 2006, p. 810).

Entendemos que não se deve ter uma ruptura e sim uma continuidade do trabalho desenvolvido na pré-escola, com prioridade à criança, lembrando que ao entrar no Ensino Fundamental, a criança está apenas com seis anos.

No item alusivo as REFERÊNCIAS DIDÁTICAS, essas se encontram direcionadas as três faixas etárias, elas abrangem cada campo de experiência; Direitos de aprendizagem e desenvolvimento; Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (nesses se encontram os códigos alfanuméricos); as aprendizagens específicas e sugestões de experiências e a avaliação – Acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Essa nomenclatura advém da Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município de Rio Branco para crianças de 4 e 5 anos. (ACRE, 2012).

Essa seção é a mais extensa, pois trata dos cinco Campos de Experiências para cada grupo etário.

- Campo de Experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Para Barbosa *et al.* (2016) “Cada um desses campos oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações e atribuir-lhes um sentido pessoal, mediados pelos professores para qualificar e aprofundar as aprendizagens feitas.” (p.23). Os autores acrescentam quanto à faixa etária “[...] que essa opção considerou o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA considera como crianças todas as pessoas com até 12 anos incompletos; assim, reservamos a denominação crianças maiores para aquelas que têm entre 7 e 12 anos incompletos” (p.24).

Quanto aos Direitos de aprendizagem e desenvolvimento já abordados em documentos que antecederam o CRUA/EI, são descritos nesse documento da seguinte forma:

- **Conviver** com crianças e adultos, em pequenos grupos de forma harmônica, respeitando as diferenças étnico-raciais, culturais e sociais.
- **Brincar** com diferentes parceiros, criando e recriando mundos, expressando ideias, manifestando e testando conhecimentos sobre o mundo adulto, sobre si mesmos e sobre os aspectos da vida cultural e social da qual fazem parte, respeitando o diferente e as diferenças.
- **Explorar** diferentes formas de interagir com seus pares e adultos, criando regras de convivência, construindo hipóteses e buscando soluções.
- **Participar** de eventos sociais e culturais de seu grupo e de outros grupos, de histórias de sujeitos próximos e distantes, contribuindo para a constituição de sua identidade e subjetividade.
- **Expressar** às outras crianças e/ou adultos suas necessidades, seus prazeres, emoções, sentimentos, sonhos, interesses, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões.
- **Conhecer-se** e construir uma identidade positiva pessoal e cultural, reconhecendo e valorizando suas características e as das outras crianças e adultos, constituindo-se

como sujeitos íntegros, críticos, responsáveis, solidários, cooperativos, criativos e transformadores. (ACRE, 2020b, p. 148-149, grifos dos autores).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o CRUA/EI traz o que está na BNCC e acrescenta alguns. Isso pode ser justificado pelo fato de cada estado definir os seus currículos. E sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento permanecem os mesmos descritos na BNCC . Quanto as aprendizagens específicas:

Aprendizagens específicas • Escutar e valorizar as experiências, opiniões e ideias dos colegas.
 • Manifestar respeito à opinião individual e coletiva, estabelecendo vínculos afetivos com outras crianças e adultos.
 • Perceber expressões de desejos, necessidades, sentimentos e preferências dos colegas.
 • Desenvolver atitudes de respeito às diferenças, aprendendo a conviver com a diversidade social, cultural, étnica, entre outras.
 • Expressar-se com liberdade, respeitando ao outro e sendo respeitado. (ACRE, 2020b, p. 149).

Essas aprendizagens específicas estão na parte diversificada do CRUA/EI. Em todos os Campos de Experiências há as ‘aprendizagens específicas’ e cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico.

Nesta parte diversificada do CRUA/EI, infere-se que, embora tenha sugestões e explicita o que as crianças devem fazer e como fazer, os materiais utilizados ficam a escolha de cada instituição. Percebe-se que as interações e brincadeiras estão presentes.

A avaliação já foi discutida como uma temática, porém ela está descrita também ao final de cada Campo de Experiências: Avaliação – Acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, há o destaque para observação criteriosa, registro e análise quanto:

- Observação criteriosa, registro e análise:

[...] às atitudes de respeito aos sentimentos e a maneira de pensar do outro. • às atitudes e reações em momentos de convívio e interação social. • aos progressos que apresentam na construção de sua identidade e progressiva autonomia pessoal. • às atitudes de cooperação, solidariedade e tolerância. • às diferentes maneiras de expressar ideias e sentimentos. • ao uso da linguagem oral para se comunicar. • às atitudes de observação e reconhecimento do próprio corpo e dos colegas. • às atitudes de reconhecimento e de respeito às diferenças culturais e modos de vida. • às atitudes de respeito à individualidade e a diversidade cultural, étnica-racial e religiosa. • à utilização de estratégias de negociação por meio de diálogos para resolução de conflitos. (ACRE, 2020b, p.156).

O exemplo citado é para crianças pequenas, mas o documento diz o mesmo para bebês e crianças bem pequenas. É o momento de fazer o acompanhamento por meio dos registros, propõe uma sequência: observar, registrar e analisar as atitudes dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Como já dito, a BNCC (2018a, p.39), não detalha o modo de realizar a avaliação, essa deve estar mais voltada à observação da trajetória da criança:

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças[...].

Em síntese, a avaliação na Educação Infantil é um momento importante tanto para as crianças, como para a família, professoras e professores, visto que é o momento de ver e rever as conquistas de cada criança, rever seus planejamentos e adequá-los às necessidades de cada uma, além de ser uma forma da própria criança ver sua evolução e a família acompanhar todo processo de desenvolvimento da criança no período que está na Educação Infantil.

O documento finaliza com as REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, presentes no final do volume. Não constam as referências bibliográficas na BNCC.

Após apresentarmos a estrutura do CRUA Educação Infantil de excelência para todos, com 25 (vinte e cinco) seções e 199 (cento e noventa e nove) páginas, enquanto a BNCC na seção destinada à Educação infantil, contém 19 (dezenove) páginas, ou seja, o CRUA/EI tem 176 (cento e setenta e seis) páginas a mais do que a BNCC, inferimos que isso pode ser justificado pelo fato de a BNCC) servir de base para a formulação dos currículos estaduais, cabendo aos estados acrescentar a parte diversificada.

Sobre os documentos descritos na BNCC e no CRUA/EI, verificamos que ambos os documentos citam as leis que serviram de sustentação para a formulação de uma base Nacional comum, como já discutido neste trabalho, porém, sentimos a ausência da citação de uma lei importante para a infância que foi sendo discutida e construída na mesma época da BNCC, que é o MLPI, a qual é uma lei voltada aos direitos da infância, no seu Art. 2º: “Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.” (BRASIL, 2016, n.p.), esse corte etário é o período em que as crianças estão na Educação Infantil.

Alguns artigos do MLPI tratam dos direitos das crianças, contudo, citaremos aqueles que estão mais direcionados à educação:

Art. 4º: I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição **de sujeito de direitos e de cidadã**; [...] III - *respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças* e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais. [...] Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a **educação infantil** [...] Art. 15. As políticas públicas criarão condições e meios para que, desde a primeira infância, a criança tenha acesso à **produção cultural e seja reconhecida como produtora de cultura**. [...] Art. 16. **A expansão da educação infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedecem a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados** conforme dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), **e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica**. Parágrafo único. **A expansão da educação infantil das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade**, no cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação, atenderá aos critérios definidos no território nacional pelo competente sistema de ensino, em articulação com as demais políticas sociais. (BRASIL, 2016, n.p. grifos nossos).

Esses direitos, postos na Lei, complementam outras leis e reafirmam o protagonismo da criança em torno de outras políticas públicas que complementam as da Educação Infantil.

Dessarte, os fundamentos pedagógicos trazidos na BNCC têm o foco nas competências e no compromisso com a educação integral. Sobre competências, essas que advêm da LDB, ao estabelecer as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35), com acréscimo do enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos e da Organização da Unesco, responsável pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). (BRASIL, 2018a). Segundo consta na BNCC:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018a, p.13).

Macedo (2018, p.40) confirma que “foi reforçada a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e estandardizada”.

As competências gerais da BNCC são comuns a Educação Básica, indicando que começam a ser trabalhadas, ainda na Educação Infantil. Destacamos que nessa etapa, não se

referem as áreas de conhecimento e componentes curriculares e, sim, em campos de experiência nos quais permitem que as crianças podem se desenvolver.

No que concerne a estrutura, os dois documentos trazem uma estrutura em comum na organização da Educação Infantil, o que diferenciam é quanto à organização, pois enquanto a BNCC organiza os Campos de Experiências com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ela faz uma divisão em três colunas, uma para cada faixa etária, considerando as especificidades de cada faixa etária, o CRUA/EI traz uma organização em forma de texto, também para cada faixa etária, mas amplia, acrescentando as aprendizagens específicas, as sugestões de atividades e, ao final, as formas de avaliações. Os dois documentos trazem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, Na BNCC, esses direitos estão ditos da seguinte forma:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018a, p. 37).

O CRUA/EI apresenta que “Esses direitos devem ser concretizados com as crianças durante as experiências vivenciadas por elas no cotidiano da instituição” (ACRE, 2020b, p.52). Podemos dizer que esses direitos são os ‘alicerces’, pois devem estar presentes em todos os Campos de Experiências.

Acerca dos eixos estruturantes, as interações e brincadeiras, esses advieram das DCNEI, Art.9º e estão presentes na BNCC e no CRUA/EI. A BNCC coloca que: “Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.” (p.37).

O CRUA/EI destaca que:

[...] no planejamento, na elaboração da rotina, na organização dos espaços, na disposição dos materiais a serem utilizados pelas crianças, no encaminhamento das experiências e em todas as atividades vivenciadas pelas crianças no dia a dia da instituição, lembrando sempre que esses direitos estão diretamente conectados aos eixos estruturantes da Educação Infantil – Interações e Brincadeiras. (ACRE, 2020b, p.52).

Com relação aos Campos de Experiências, percebemos que o CRUA/EI acrescentou a parte diversificada do currículo, por meio da inclusão de aprendizagens específicas e sugestões de experiências.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, os dois documentos (BNCC/EI e o CRUA/EI) se referem ao PNE (2014-2024).

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018a, p.7).

Já o CRUA indica o que está no PNE (2014-2024), referente a pactuação interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), em que cada ente deverá elaborar diretrizes pedagógicas, nas quais deverão constar direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da Educação Básica.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a BNCC traz um quadro como os campos de experiências com as sínteses de aprendizagem, enquanto o CRUA/EI está mais voltado ao processo e o envolvimento dos profissionais da Educação Infantil e família, entre outros.

Destacamos que estes aspectos que foram apresentados que estão presentes no CRUA/EI advêm do já posto no PPEI (2012) para crianças de 4 e 5 anos. Essa proposta foi baseada nos RCNEI e nas DCNEI e já tratava das referências didáticas e do trabalho a ser desenvolvido por meio de diferentes experiências (ACRE, 2012). Inferimos que a PPEI já propunha às instituições um trabalho voltado às experiências das crianças.

Realizada a análise e as discussões em torno de documentos e, principalmente, do nosso objeto de pesquisa, o CRUA/EI, que teve por base o mais recente documento nacional específico para Educação Básica, a BNCC, teceremos algumas palavras na conclusão desta pesquisa.

7 CONCLUSÃO

[...] O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.
(Cora Coralina, 2013, p.28).

Começamos esta seção com a citação da poetisa Cora Coralina. Trazendo para o nosso trabalho, podemos fazer uma analogia: o que valeu nesse trabalho foi a caminhada percorrida ao longo desses meses. Nesse caminho, foi possível reafirmar o que já sabia, duvidar de algumas verdades impostas, concordar e discordar de algumas posições, aprender coisas novas, reaprender alguns conceitos e, acima de tudo, refletir cada vez mais sobre a educação, principalmente a Educação Infantil.

Essa pesquisa foi trilhada sob um olhar reflexivo e cuidadoso na seleção dos documentos, na reflexão sobre eles, para não correremos o risco de nos distanciar do que dizem cada um dos documentos, seja o que foi o objeto desta pesquisa, como os que nos deram sustentação para fazer a análise dele.

Ter como objeto de estudo o CRUA/EI, foi um grande desafio, visto que se trata de uma política pública recente para o nosso Estado, juntamente com a BNCC, em que as pesquisas estão iniciando.

O CRUA/EI é um documento que precisa ser estudado e entendido por todos os profissionais da Educação Infantil, não só como um documento a ser utilizado como referência no Estado, mas perceber suas entrelinhas, principalmente, quais os interesses contidos na sua construção, pois permite pensar criticamente acerca do que ele representa para a Educação Infantil.

Após a análise dos dois documentos foi possível responder ao nosso problema de pesquisa, qual foi: Como o currículo para Educação Infantil é apresentado no Currículo de Referência Único do Acre Educação Infantil de Excelência para Todos (CRUA/EI) tendo como sustentação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Bem como as questões desta pesquisa, as quais foram elencadas da seguinte forma: Como está estruturado o CRUA para Educação Infantil? O CRUA/EI está em conformidade com a BNCC?

Para responder a essas questões, fizemos leituras atentas dos dois documentos: a BNCC e o CRUA, para depois irmos em busca de outros documentos oficiais e nas produções científicas publicadas pós BNCC para auxiliar a responder nossa problemática e questões, considerando os objetivos da pesquisa, pois não seria possível fazer análise tendo apenas o CRUA como fonte documental.

O CRUA/EI, em sua estrutura inicial, apresenta uma ficha técnica com os nomes de cada participante referente à área de atuação, que torna visível saber nominalmente os redatores de cada área do conhecimento. O documento apresenta uma boa diagramação, que permite uma leitura tranquila, melhor até do que o próprio documento da BNCC. É um documento extenso, visto que cumpriu as determinações legais de um documento nacional normativo, a BNCC, devendo ser seguido pelas instituições de Educação de todo o Estado, orientando a produção de propostas curriculares das instituições de educação.

O texto é coeso, não apresenta ambiguidade, algumas temáticas trazem apenas o essencial, já outras, são bem descritivas. Abrange também temas gerais que estão relacionados a toda Educação Básica, porém dedica capítulos específicos à educação de crianças de zero a 5 anos e 11 meses.

Buscou-se reformular o currículo que estava vigente até 2018, essa reformulação já era indicação para a construção dos currículos estaduais.

Sobre o processo de construção, ocorrido em 2018, a primeira etapa foi dedicada aos estudos dos textos introdutórios da BNCC, conduzido pela SEME Rio Branco. Participaram dessa etapa coordenadores gerais de creches e diretores de pré-escola, Centro de Educação Infantil, equipe de Educação Infantil, Asas da Florestania Infantil, além de representantes da UFAC e FESPAC. Mas quanto a participação da comunidade, não foram abertos espaços de discussões e aprofundamentos sobre a BNCC e da construção desse novo currículo comum que será utilizado por todas as instituições de Educação Infantil do Estado do Acre.

Podemos dizer que esse momento inicial houve a exclusão das professoras/professores, coordenadoras/coordenadores pedagógicos e servidoras/servidores técnicos das instituições, além de representantes dos demais municípios do Acre, como secretários de educação, diretores, gestores, professoras/professores, mostrando que não foram escutadas todas as vozes, principalmente daqueles profissionais que terão de implementar a BNCC e o CRUA/EI, as professoras/professores, ou seja, foram desconsideradas as contribuições das representações dos 21 (vinte e um) municípios do Acre.

Constamos a predominância da participação da equipe da rede municipal de Rio Branco, a partir das indicações da Undime, visto que houve a indicação das redatoras e da coordenadora da etapa, todas pertencentes a equipe de Educação Infantil da SEME/Rio Branco. Essas profissionais participaram das discussões no MEC sobre a elaboração do CRUA/EI. Essa predominância pode representar maior autonomia da equipe de formadores da SEME, quando comparada a autonomia que as professoras/professores têm diante das discussões e construção do CRUA/EI, ou seja, é como se a equipe da SEME tivesse mais acessos aos conhecimentos, mais domínio sobre do que vinha tratando a BNCC e, as professoras/professores do Estado não, cabendo-lhes apenas receberem as formações para o momento de implementação nas instituições.

Sobre a avaliação, essa está no item 8 do CRUA, faz uma apresentação geral, que tem como objetivo verificar os avanços das crianças e não para promovê-las ao Ensino Fundamental, algo que fora bem-marcado nas DCNEI. Apresenta, também, três propostas que estão presentes ao final de cada Campo de Experiência. Essas propostas podem ser entendidas como o que fazer, como fazer e como avaliar. Como já discutido, como estar posto no CRUA pode levar as professoras/professores a não ampliarem o modo de avaliar as crianças e ver como imposição.

No CRUA/EI há também referência a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Diz sobre essa transição de forma mais afetiva, ou seja, mais voltada a não ter uma ruptura da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, dando ênfase ao olhar atento, ao planejamento, a brincadeira, a ludicidade e a importância da coordenadora/coordenador pedagógico e as professoras/professores. Ponto bastante positivo, visto que não traz, conforme, consta na BNCC, um quadro com o que se espera das crianças.

Constam neste documento as referências didáticas que se encontram divididas pelos grupos por faixas etárias; Campos de Experiências; os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, esses se desdobram em aprendizagens específicas, sugestões de experiências, além de conceituar direitos e objetivos de aprendizagem, conteúdos para o trabalho com as crianças, como, por exemplo, 'Algumas implicações práticas sugeridas'. Há uma ampliação do que está posto na BNCC, no que diz respeito às aprendizagens específicas e sugestões de experiências, além de algumas temáticas, visto que a BNCC é a base. Algumas das atividades propostas já se encontravam na PPEI, observamos que pode ocorrer que as professoras/professoras continuem planejando suas atividades de forma fragmentada, conforme estar na

PPEI, pois foram utilizadas durante muitos anos e nessa proposta, ainda estavam divididos em âmbitos e eixos.

Como a BNCC, o CRUA, também, percorreu um caminho aligeirado até a sua homologação pelo CEE/AC, houve, também consultas públicas de forma *on-line*, porém não tivemos conhecimento sobre o número de participantes ao consultar a página do *site*.

Em face ao exposto, os resultados desta pesquisa demonstram que CRUA/EI atende o que está indicado na BNCC, no que diz respeito a estrutura, pois traz objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com a divisão por faixa etária, os mesmos códigos alfanuméricos criados para identificar as aprendizagens, bem como as divisões por Campos de Experiências. Amplia os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil. Acrescenta as Aprendizagens específicas e Sugestões de experiências. Foi compreendido que essa ampliação se deu por se tratar de um currículo estadual, visto que a BNCC é a base para as construções dos currículos subnacionais.

Sobre o tempo destinado à construção do CRUA e as formações ocorreram de forma aligeirada, esse aligeiramento é consequência do que é recomendado pelo MEC.

Sob a ótica de Sacristán (2000), podemos dizer que se trata de um currículo prescritivo, pois consiste em um documento oficial do Estado, em que pode ser visto como um material didático, como também, ser consultado pelas professoras /professores, podendo ser utilizado para a Proposta Pedagógica das instituições, bem como servir para o planejamento que, dependendo das propostas, as atividades podem ser adequadas em todos os espaços das instituições em que permitam realizar essas experiências.

O documento pode até ter sido feito de forma colaborativa, porém, não houve participação da comunidade nas discussões na fase inicial de construção, deixando de lado a concepção democrática na formulação desse currículo, pois a construção de qualquer política pública exige o fortalecimento das formas de participação.

Finalizamos esta pesquisa fazendo uma reflexão das palavras de Cora Coralina na epígrafe desta seção, porém trocaremos o verbo **semear** por **colher**, pois esta caminhada foi lenta, mas a cada passo, colhíamos conhecimentos e chegamos ao final com os frutos provindos das pesquisas de alguns intelectuais, que se debruçaram sobre a infância e educação sob os vários olhares que vão do social, do pedagógico e do político, mas que têm a Educação Infantil como bandeira de luta e resistência. Que venham mais pesquisas sobre esta temática.

‘Temos esperanças de que dias melhores estão por vir’.

REFERÊNCIAS

- ACRE. Prefeitura Municipal de Rio Branco. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município de Rio Branco**/Elaboração Instituto Abaporu de Educação e Cultura. DUTOIT, R.; SOLIGO, R. –Rio Branco: SEME/SEE, 2012.
- ACRE. RESOLUÇÃO CEE/AC N. 136/2019. Dispõe sobre o Currículo de Referência Único do Estado do Acre, sua implantação e implementação. 2019. Disponível em: normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/mpb-ac-resolucao-n-136-2019-curriculo-unico-de-referencia-607d8411a1a24-pdf?query=formação%20de%20professores. Acesso em ago. de 2022.
- ACRE. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES DO ACRE. **Currículo de Referência Único do Estado do Acre**, 2020a. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/curriculo-referencia-unico>. Acesso em maio de 2022.
- ACRE. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES DO ACRE. **Currículo de Referência Único do Estado do Acre: Educação Infantil de excelência para todos**, 2020b. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/curriculo-referencia-unico>. Acesso em maio de 2022.
- AGUIAR, M. A S, da. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Marcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p.8-22.
- ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Moção de repúdio a terceira versão da BNCC referente à Educação Infantil. São Luís, 04 de outubro de 2017.
- ARELARO, L. R. G. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: ARELARO, L. R. G. **Avaliação das Políticas de Educação Infantil no Brasil: avanços e retrocessos**. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n.º 36, p. 206-222, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p206>. Acesso em maio de 2022.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança!** Série risos e rima. 3. ed. São Paulo, 2009.
- BARBOSA, M.C.S *et al.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? **Debates em Educação** - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 8, n.º 16, jul./dez. 2016.
- BARBOSA, M.C.S. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – **Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. da. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 147-172, jan./jun. 2019.

BARBOSA, M.C.S.; FERNADES, S. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 113-126, jan./abr. 2020.

BARBOSA, M.C.S.; FLORES, M. L. R. Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil? **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, 73-110, v. 25, Dossiê, 2020.

BARBOSA, I.G; SILVEIRA, T.A.TM; SOARES, M.A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTOS, M. S. H. Marco legal da primeira infância: um estudo a partir do conceito de intersetorialidade. **E-legis**, Brasília, n. 34, p. 239-262, jan. /abr. 2021.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Constituição Federal. Inclui Emendas e Alterações Constitucionais Posteriores. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 out.1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 10 de jan. 2022.

BRASIL. **Lei Ordinária n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul.1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 20 de jan. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> . Acesso em 20 de jan.. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Por uma política curricular para a educação básica**: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, Brasília: MEC/SEB/DCEI, julho 2014a.

BRASIL, **Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial de 26 de junho de 2014. Brasília, 2014a.

BRASIL. **Lei n.º 13.257 de 08 mar. 2016**. Marco Legal da Primeira Infância. Dispõe sobre as **políticas públicas para primeira infância e altera outras leis**, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília 2018a. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC**: documento orientador. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018b. Disponível em: http://implementacaobncc.com.br/wpcontent/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf Acesso em: 01 de jun. de 2022.

BRIZOLA, J.; FANTIN, N. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale dos Arinos**, Juara, v. 3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>. Acesso em: 30 maio. 2022.

CAMPOS, M.M; ROSEMBERG. F, **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista. v. 8, n. 12 p. 81-95 jan./jun. 2012

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **PERSPECTNA**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

CERISARA, A.B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. Campinas: **Revista Educação & Sociedade**, v.23, n.80, 2002.

CORA CORALINA. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 10.ed. São Paulo: Global, 2013.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. **A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios.** Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação-COLBEDUCA, 2018.

CORTINAZ, T. **A Construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental.** 2019. 116f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS, 2019.

COSTA, V. S. S. da. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo da dimensão global ao local: o que pensam os professores?** 2018. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica.

CRUZ, S. H. V. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: uma breve apresentação. **Salto para o Futuro**, v. 1, p. 10-18, 2013.

CURY, J. C. R.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação.** Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DANTAS, E. L. S.; LOPES, D. M. C. de. Educação infantil e currículo: um olhar sobre os olhares da produção acadêmica. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-13, set.-dez. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. **Salamanca** – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> .Acesso em 25 set.2022.

DIDONET, A trajetória dos direitos da criança no Brasil – de menor e desvalido a criança cidadã, sujeito de direitos. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. Avanços do Marco Legal da Primeira Infância. Brasília: Cadernos de Trabalhos e Debates do Centro de Estudos e Debates Estratégicos da Câmara dos Deputados, 2016, p. 60-65.

Diógenes, E. M. N.; SILVA, V. M. C. B. O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. *Revistas Plurais – Virtual*, Anápolis -Go, Vol. 10, n.3 -set Set./Dez. 2020–p. 350-366.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, Marcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018, p.38-43.

FLICK, U. **Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de Experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C. S.; FARIA, A. L. G. (ed.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro** (p. 221–232). Campinas: Edições Leitura Crítica. 2015.

FOCHI, P. S. Criança, currículo e campos de experiências. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, 52 - 72, v. 25, Dossiê, 2020.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, L. C. de **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo Expressão Popular, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIURIATTI, P. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI**. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Caxias do Sul, 2018.

GONÇALVES, G. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. XI Anped Sul – reunião científica regional da ANPED – educação, movimentos sociais e políticas governamentais. **Anais**. Curitiba/PR, 2016. Disponível em:

http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_GISELE-GON%C3%87ALVES.pdf. Acesso em 23.04.2023.

GRÉGIO, R. N. **A BNCC no contexto da Educação Infantil: os desafios da construção de um currículo a partir dos campos de experiência**. 2022. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Acre. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Branco, AC, 2022.

KISHIMOTO, T. M. **Currículo e conteúdos específicos da base nacional comum de Educação Infantil**. 2016. Disponível em <
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Tizuko_Morchida_Kishimoto.pdf> acesso em 23.04.2022.

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

KRAMER, S. Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. de. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZARETTI, L. M.; ARRAIS, L. F. L. O que cabe no currículo da Educação Infantil? Um convite à reflexão. **Edu. Anál.** Londrina, v.3, n.2, p.27-46, jul./dez. 2018.

LIBÂNEO; J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 336-337.

LIMA, Lucinete de Sousa. **Marco legal da primeira infância: a construção da trama na relação com as políticas públicas (2016-2022)**. 2022. 275 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

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

MACEDO, E. “A Base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: **avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MACHADO, T.M.R. **A Revisão Curricular de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (1996-2005): relações de poder e resistência**. 268p. 2010. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MAINARDES, J. Abordagens do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade** v. 27, no 94, p. 47-69 jan./abr. 2006.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MICARELLO, H. A. L. S. da. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS Revista Científica**, núm. 41, pp. 61-75, 2016.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da base nacional comum curricular. **REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS** - VOL. 35 N° 102. 2020.

MINAYO, M. C.de S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NOGUEIRA, A, L; BORGES, M.C. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, p. 37-50, 2020.

OLIVEIRA, P. F. de. **Políticas Curriculares para Educação Infantil: o caso da BNCC (2015-2017)**. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2019.

OLIVEIRA, Z.M.de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – **Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em 02 fev. 2022.

OLIVEIRA, Z.M.de. Base Nacional Comum para a Educação Infantil: um tema em debate. **Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 78-87, julho/dezembro, 2015. DOI: 10.14212/veras.vol5.n2.ano2015.

OLIVEIRA, Z.M.de. **Docência em formação: Educação Infantil**/coordenação Selma Garrido. São Paulo: Cortez, 2020.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. Reexaminado a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSK, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sobre diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSA, L.O.; FERRIRA, V.S. A rede do movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n.2, p. 115-130, Maio/Agosto 2018.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**- vol. 14, N.1 (40) - jan./abr. 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALOMÃO, D. A. **Implementação curricular na Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** perspectivas de coordenadoras da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. 2021. 288f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza- CE, 2021.

SANTOS, S. V. S. dos. Currículo da Educação Infantil – Considerações a partir das experiências das crianças Educação em **Revista| Belo Horizonte** v.34. 2018.

SILVA, S. O. A, de. A educação infantil no Brasil: desenvolvimento e desafios ao longo da história. **Cadernoscenpec** | São Paulo | v.4 | n.1 | p.16-35 | jun. 2014.

TELLO, C. Apresentação. In: TELLO, César (coord. e compilador). *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas: **Mercado de Letras**, 2013. p. 11-20.

TERRA, C. Q. C. **Construção social da Primeira Infância e sua priorização na agenda pública brasileira**. 2021, 138 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. **A Educação Infantil no Contexto da Base Nacional Comum Curricular:** em defesa das crianças como seres da natureza, 172 herdeiras das tradições culturais brasileiras. *Debates em Educação: Maceió*, Vol. 8, no 16, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://200.17.114.107/index.php/debateseducacao/article/view/2422/2140> . Acesso em 02 jun. 2022.

TIRONI, S. Criança, participação política e reconhecimento. **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, Vol. 08, N. 3, 2017, p. 2146-2172.

VELOSO, A. P. **O processo de implementação da BNCC na Educação Infantil no Município de Nova Olinda – CE:** um estudo de caso no Centro de Educação Infantil Josefa Cordeiro de Matos. 2021. 98p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Centro de Educação, da Universidade Regional do Cariri. Crato- CE, 2021.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

ZILIOOTTO, B.A.; FERRAZ, M.O.K.; MARQUES, C.A.P, da. O Marco Legal da Primeira Infância como ferramenta fundamental ao alcance do desenvolvimento socioeconômico no Brasil. **RJLB**, Ano 6, 2020, n.º 3, 371-400.

APÊNDICE A – UNIDADES DE CONTEXTO E TEMAS BNCC/CRUA

UNIDADES DE REGISTRO	DEFINIÇÕES/ OCORRÊNCIAS	TEMAS
<p>Documentos</p> <p>BNCC</p> <p>CRUA</p>	<p>BNCC: 08 ocorrências para documentos</p> <p>- Esse termo algumas vezes é utilizado para referir ao próprio documento.</p> <p>- Há citações de documentos nas notas de rodapé.</p> <p>- Cita os seguintes documentos: Constituição Federal de 1988, Plano Nacional de Educação (PNE). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (p. 7).</p> <p>CRUA: 13 ocorrências para documentos</p> <p>- Esse termo algumas vezes é utilizado para referir ao próprio documento.</p> <p>- Cita a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN N.º 9394/96, O Plano Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (2013).</p>	<p>Políticas para Educação Infantil a partir da Constituição de 1988 até a BNCC (2017) CRUA (2019)</p> <p>Documentos normativos que antecederam a BNCC</p>
<p>EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>CRIANÇA(S)</p>	<p>BNCC: 102 ocorrências para ‘criança’</p> <p>Concepção de criança BNCC</p> <p>A BNCC traz a concepção de criança das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB n.º 5/2009)27, em seu Artigo 4º, definem a criança como</p> <p>“sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).” (p.37).</p> <p>AUSÊNCIA</p> <p>- Referencial teórico; - Contexto histórico</p>	<p>Criança/infância</p> <p>DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL</p>

	<p>- Explicação sobre os termos criança e alunos; ensino e aprendizagem.</p> <p>DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: 02 ocorrências:</p> <p>- aborda no texto introdutório de forma ampla para o Educação Básica (p.5); - Específico para Educação Infantil: “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.” (p. 37).</p> <p>Concepção de criança CRUA</p> <p>392 ocorrências para ‘criança’</p> <p>Traz um capítulo específico para tratar sobre a concepção de criança.</p> <p>2 Concepção de criança e infância. Para discussão desse capítulo, o CRUA traz vários estudiosos da área: Ariès (2011); Kuhlmann (2000); Barbosa (2009); Didonet (2009), além de citar legislações e das escolas. Destaque aos termo Criança e educação e não alunos e ensino. Finaliza falando do desenvolvimento integral das crianças.</p> <p>“Nesse capítulo a concepção de criança se dá a partir de um contexto histórico com base em Ariès (2011), portanto em um contexto europeu.</p> <p>Faz referências as legislações.</p> <p>- Destaca o termo educação, citando Barbosa (2009) que acha o termo mais apropriado, em vez de ensino, visto que é bem mais amplo. (p. 39-41).</p> <p>AUSÊNCIA</p> <p>- Definição de criança descrita na BNCC, que traz a definição das DCNEI.</p>	
<p>Currículo (s)</p>	<p>33 ocorrências para currículo(s) que estão presentes na ‘apresentação, introdução, estrutura,</p> <p>BNCC: ausência do termo ‘currículo’ no capítulo: 3. A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>- A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (p.16).</p>	<p>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</p>

	<p>- [...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (p.19).</p> <p>- Nesse documento encontram-se as interações e a brincadeira, que são “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p. 37).</p> <p>ESTRUTURA DA BNCC</p> <p>- O currículo está organizado em ‘seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária.’ (p. 25).</p> <p>Ausência</p> <p>- Definição de currículo das DCNEI.</p> <p>CRUA ocorrências para ‘currículo’ 63 ocorrências</p> <ul style="list-style-type: none"> • Destacamos o número elevado de ocorrências se comparado a BNCC, o motivo que o nome do documento é ‘Currículo único de Referência do Acre’, e ele é citado várias vezes no documento. <p>ESTRUTURA DO CRUA</p> <p>- A organização do currículo em Campos de Experiências ressalta a experiência, coloca a criança no centro do projeto educativo, a qual assume o protagonismo da ação no momento da experiência e é concebida como um ser capaz e ativo. (p53).</p> <p>- [...] a concretude do novo currículo para a Educação Infantil coloca desafios significativos aos profissionais no que se refere a sua estrutura, à concepção da prática educativa, o olhar para si mesmo – a forma como encaminhará as experiências, o olhar para as crianças, para o planejamento, etc. (p.54).</p> <p>Ausência</p> <p>- Definição de currículo das DCNEI.</p> <p>Destacamos que o currículo se encontra nas temáticas do CRUA/EI:</p> <p>2. Concepção de criança e infância</p> <p>- “A proposta de currículo ora explicitada assume a concepção de criança como pertencente a uma família, que faz parte de</p>	<p>Estrutura da BNCC</p> <p>Currículo de Referência único do Acre (CRUA)</p> <p>Estrutura do CRUA</p>
--	---	--

determinada cultura, em determinado momento histórico e, portanto, um sujeito histórico e de direitos.” (p.40).

3. Propósitos da educação infantil

- “Os propósitos da Educação Infantil são os compromissos que cada instituição de Educação Infantil precisa assumir a fim de garantir aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas a ampliação do universo de suas experiências, conhecimentos, capacidades e aprendizagens previstas, criando as condições necessárias para que o currículo se efetive. [...]. Criar contextos que justifiquem o trabalho com o currículo de forma adequada e ajustada à faixa etária das crianças, de modo a possibilitar a ampliação do uso da linguagem oral e de comunicação, as interações, o brincar, dentre outros;” (p.40).

5.2. Algumas implicações prática sugeridas

- “[...]para atender às diferenças individuais dos bebês, crianças bem pequenas e criança pequenas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, torna-se imprescindível flexibilizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para que todos tenham o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade de oportunidades. [...]. Portanto, para garantir um currículo acessível a todos implica assegurar o direito à diferença, rompendo assim, com princípios educacionais homogeneizadores de que são necessários currículos paralelos e certas atividades (descontextualizadas), que não estão coadunadas com o propósito dos campos de experiências, como preconiza a BNCC.” (p.50).

6. Currículo na educação infantil

-“É importante ressaltar que o currículo da Educação Infantil, a partir da BNCC, é constituído por cinco Campos de Experiências [...] A organização do currículo em Campos de Experiências ressalta a experiência, coloca a criança no centro do projeto educativo, a qual assume o protagonismo da ação no momento da experiência e é concebida como um ser capaz e ativo” (p.53).

- Relacionando as proposta pedagógicas ao currículo, há ausência a referência ao Art. 6º das DCNEI: As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I — Políticos: III – Estético.

7. A professora, o professor na educação infantil

- “É importante ressaltar que a concretude do novo currículo para a Educação Infantil coloca desafios significativos aos profissionais no que se refere a sua estrutura, à concepção da prática educativa, o olhar para si mesmo – a forma como encaminhará as experiências, o olhar para as crianças, para o planejamento, etc.” (p.54).