



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LITERÁRIOS
LINHA DE PESQUISA: *LP 5*: LITERATURA, HISTÓRIA E IMAGINÁRIO

MYRIAN JUSTEN PRESTES ROCCO

**REFLEXÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA NO CAMPO DE
EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E
IMAGINAÇÃO” À LUZ DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Porto Nacional - TO
2022

Myrian Justen Prestes Rocco

**REFLEXÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA NO CAMPO DE
EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”
À LUZ DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT)
como requisito à obtenção do grau de Mestra em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Juliano Casimiro de Camargo
Sampaio

Coorientadora: Profa. Dr.^a Adriana dos Reis Martins.

Porto Nacional - TO
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- R671r Rocco, Myrian Justen Prestes Rocco.
Reflexão da práxis pedagógica no campo de experiências "escuta, fala, pensamento e imaginação" à luz da BNCC na educação infantil. / Myrian Justen Prestes Rocco Rocco. – Porto Nacional, TO, 2023.
227 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2023.
Orientador: Juliano Casimiro de Camargo Sampaio Sampaio
1. Base Nacional Comum Curricular . 2. Campo de experiências "escuta, fala, pensamento e imaginação". 3. Educadores. 4. Educação Infantil. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Myrian Justen Prestes Rocco

**REFLEXÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA NO CAMPO DE
EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”
À LUZ DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 13/12/2022

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Juliano Casimiro de Camargo Sampaio – PPG-Letras/UFT

Prof.^a Dr.^a Adriana dos Reis Martins – UFT

Prof.^a Dr.^a Neila Nunes de Souza – PPG-Letras/UFT

Prof.^a Dr.^a Jaqueline Pasuch – PPGEDU/UNEMAT

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos ao Professor Dr. Juliano Casimiro de Camargo Sampaio por toda paciência e dedicação ao me conduzir neste trabalho, agradeço por sua contribuição para minha formação e pelo privilégio de tê-lo como orientador. Agradeço profundamente, pelos ensinamentos, mas sobretudo pela empatia e pelo acolhimento. Agradeço à minha coorientadora, Professora Doutora Adriana dos Reis Martins pela rica e significativa contribuição nesta pesquisa.

À banca examinadora, pelas fundamentais contribuições a esta pesquisa e à minha formação.

À Prof.^a Roseli Bodnar, pelo apoio, pelas conversas e precioso incentivo.

Aos amigos que conquistei nessa jornada, em especial ao Marcelo Jesus de Oliveira, pelas importantes discussões teóricas, mas, principalmente, pela capacidade de me ouvir e de fazer com que eu acreditasse em mim. E à minha amiga Aparecida Gomes de Sousa Silva pela ajuda ao cuidar da minha filha.

Em especial, ao meu marido Lucas Afonso Rocco, meu primeiro incentivador nessa jornada. Agradeço por sua compreensão nos meus momentos de ausência e nervosismo, por seu companheirismo e por não medir esforços em meu favor.

Agradeço à minha filha, Elis, que chegou no meio do projeto, bagunçou o roteiro, mas tornou-se inspiração diária para minhas reflexões sobre a Educação Infantil, sobre a imaginação, a criatividade, o devaneio, o brincar e a brincadeira.

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste trabalho.

RESUMO

Passados três anos desde a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, para a Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF), sentimos a necessidade de investigar como estaria ocorrendo este processo de implementação da BNCC. Em regime de colaboração, foi dada a missão aos entes federados de implementar o documento, cabendo às redes de ensino e escolas públicas e particulares (re)construírem seus currículos considerando as propostas da nova normativa. O objetivo desta pesquisa é compreender como está ocorrendo a implementação da BNCC na Educação Infantil (EI), a partir de concepções e posicionamentos de educadoras que participaram da construção e implementação deste documento na EI, no que se refere ao Campo de experiências (CEs) *Escuta, fala, pensamento e imaginação*. Consequentemente, almejamos evidenciar como as propostas do CE em questão, com vista aos estímulos à oralidade, à escrita e à imaginação, concatenadas à valorização da infância, a partir das disposições sobre a imaginação, criatividade, devaneio, brinquedo e brincadeira estão sendo direcionados pela normativa e compreendidos pelas participantes da pesquisa. Buscamos oportunizar às entrevistadas a livre manifestação sobre as experiências exitosas e também o que não está sendo eficaz na implementação da BNCC para a EI, promovendo reflexões e (re)conhecimentos referentes ao tema. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, com suporte no estudo de caso, tendo como procedimentos técnicos, a análise documental, a pesquisa bibliográfica e a entrevista semiestruturada, além do método de análise de conteúdo para análise de dados. Desenvolvemos um percurso metodológico que evidencia a comparação das proposições, dos documentos oficiais e da realidade conceituada por essas educadoras. A análise dos dados permitiu-nos identificar a existência de divergências e ausências na BNCC-EI em relação à brincadeira, ao brinquedo, à criatividade, ao devaneio e à imaginação. Em divergências que podem estar relacionadas às ideias neoliberais, que visam subjetivar o cidadão e o futuro trabalhador desde sua infância, direcionando a educação para a formação do mercado de trabalho desejável. Diante disso, reforçamos a necessidade de capacitações que reforcem a importância da imaginação, criatividade e devaneio, o brinquedo e a brincadeira dentro da educação infantil tanto para o professor quanto para a criança, pois consideramos que a BNCC-EI não garante suficientemente, em seu texto, o início da evolução dessas capacidades e o uso desses meios na EI.

Palavras-chaves: Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI). Campo de experiências (CEs) Escuta, fala, pensamento e imaginação. Educadores(as).

ABSTRACT

After three years since the approval of the National Curricular Common Base (BNCC), in December 2017, for Early Childhood Education (EI) and Elementary Education (EF), we felt the need to investigate how this implementation process was taking place. Since, in a collaborative way, the mission was given to the federated entities to implement the document, leaving the teaching networks and public and private schools to (re)build their curricula considering the proposals of the new regulations. The objective of this research is to understand how the implementation of the BNCC in Early Childhood Education (EI) is taking place, based on the conceptions and positions of educators who participated in the construction and implementation of this document at EI, regarding the Field of experiences, Listening, speaking, thought and imagination. Consequently, we aim to show how the ECs proposals in question, with a view to stimulating orality, writing and imagination linked to the appreciation of childhood, from the provisions on imagination, creativity, daydreaming, toy and play are being guided by the regulations and understood by the research participants. And to give the interviewees the opportunity to mention what is working and also what is not being effective in the implementation of the BNCC for EI, promoting reflections and (re)knowledge regarding the theme. This is a study with a qualitative approach, supported by the case study, having as technical procedures, document analysis, bibliographic research and semi-structured interviews and the content analysis method for data analysis. Thus, we developed a methodological course marked in the light of a comparison of the propositions of official documents and the reality conceptualized by these educators. Data analysis allowed us to identify the existence of divergences and absences in the BNCC-EI in relation to play, toy, creativity, daydreaming and imagination, which may be related to neoliberal ideas, which aim to subjectivize the citizen and the future worker from their very beginning. childhood, directing education towards the formation of the desirable job market. In view of this, we reinforce the need for training that reinforce the importance of imagination, creativity and daydreaming, the toy and play within early childhood education for both the teacher and the child, as we consider that the BNCC-EI does not sufficiently guarantee in its text, the beginning of the evolution of these capacities and the use of these means in EI.

Keywords: National Curricular Base for Early Childhood Education (BNCC-EI). Field of Experiences (ECs), listen, talk, think, imagination. Educators.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Relatório de atividades realizadas pela Secretaria de Educação Básica	36
Quadro 2 - Estrutura geral da BNCC para as três etapas da Educação Básica.....	57
Quadro 3 - Linha do tempo capítulo 2.....	Erro! Indicador não definido.
Quadro 4 - BNCCEI: Seis direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento.	106
Quadro 5 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	110
Quadro 6 - Linha do tempo capítulo 3.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ADES-SN	Sindicatos dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisas em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
CEs	Campos de experiências
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
CN	Congresso Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

	Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MP	Medida Provisória
MPB	Movimento Pela Base
NEBAS	Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDET	Plano Decenal de Educação para Todos
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PMCTE	Planos e Metas Compromisso Todos Pela Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos trabalhadores
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SNE	Sistema Nacional de Educação
TPE	Todos pela Educação
UFRG	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Procedimentos metodológicos.....	16
2 BNCC: MOVIMENTOS, PERCURSOS E ORGANICIDADE.....	22
2.1 BNCC: movimentos históricos, políticos e econômicos.....	22
2.1.1 Movimentos Políticos e Econômicos, rumo a BNCC	23
2.1.2 Movimentações internacionais	45
2.1.3 Movimentações não governamentais nacionais	52
2.2 Organicidade da BNCC	57
2.2.1 Competências e habilidades.....	62
2.2.2 A formação integral humana e o compromisso com a educação integral	69
2.2.3 Implementação.....	71
3 MOVIMENTAÇÕES E PRECEITOS OFICIAIS RUMO À BNCC-EI.....	74
3.1 Transitando pelos documentos oficiais: algumas mudanças e movimentações até chegarmos a BNCC-EI.....	75
3.1.1 DCNEI e BNCC-EI: guias normativos da EI brasileira	87
3.1.2 Alterações em legislações educacionais decretadas: mudanças significativas para a EI	91
3.2 BNCC-EI e suas versões.....	94
3.2.1 Primeira Versão da BNCC-EI	96
3.2.2 Segunda versão da BNCC-EI	97
3.2.3 Terceira Versão da BNCC-EI.....	101
3.2.4 A Educação Infantil na BNCC-EI: versão final.	104
3.2.5 Entrelinhas da BNCC: possíveis implicações à Educação Infantil	114
4 CAMPO DE EXPERIÊNCIA ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO: POSSIBILIDADES E REPRESENTAÇÕES DA IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE, DEVANEIO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA NA BNCC-EI	122
4.1 Imaginação, criatividade, devaneio, brinquedo e brincadeira: tecendo ideias.....	123
4.2 Concepções de infância, escuta sensível, políticas e práticas para formação docente para a ei	136
4.3 Campo de experiências escuta, fala, pensamento e imaginação: um olhar voltado às propostas de brincadeira, brinquedo, imaginação, criatividade e devaneio.....	141

5 BNCC UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA NORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB O OLHAR DE EDUCADORAS DA EI	159
5.1 BNCC: sob o olhar das educadoras da ei	161
5.1.1 Uma BNCC: para várias interpretações e para vários interessados	163
5.1.2 As capacitações no processo de implementação da BNCC.....	166
5.2 A formação da pessoa na educação infantil e nas práticas docentes: um olhar voltado às intencionalidades, à imaginação, à criatividade e ao devaneio	179
5.2.1 Qual a importância da imaginação e a criatividade e devaneio.....	184
5.3 A importância do brincar e da brincadeira na ei e para o ces escuta, fala, pensamento e imaginação	193
5.3.1 Brinquedo	194
5.3.2 Brincadeira.....	200
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
REFERÊNCIAS	213

1 INTRODUÇÃO

Viver é melhor que sonhar
Eu sei que o amor é uma coisa boa [...]
Você me pergunta pela minha paixão
Digo que estou encantada
Como uma nova invenção

Busco em trechos da música “Como Nossos Pais”, do compositor Belchior, demonstrar o que impulsionou minha trajetória até aqui. Talvez o certo seria começar com uma canção infantil, mas essa é a música que representa a minha infância. Infância em que imaginei, criei e devaneei, com o incentivo de uma professora de artes que oportunizava momentos incríveis a seus estudantes. Em suas aulas, eu fui palhaço, bailarina, atriz, cantora e tudo mais que a minha imaginação e a criatividade permitiam. Considero que essa fase tenha sido o ponto de partida que modelou o percurso até este projeto.

O interesse pela pesquisa, surgiu no ano de 2018, quando fui lotada na Assessoria Pedagógica de Cuiabá, como Técnica Administrativa Educacional (TAE). Naquele contexto, pude auxiliar os assessores pedagógicos nas vistorias de credenciamento e nova autorização de escolas estaduais e particulares. Tal ação proporcionou um contato mais próximo com as equipes gestoras das unidades e naquele convívio, percebi que eram muitas as dúvidas e que havia significativo interesse sobre a (re)formulação do Projeto Político Pedagógico e da prática escolar a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses questionamentos vinham principalmente de escolas que atuavam com a Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF), já que a Base para essas duas etapas da educação havia sido homologada em 2017.

A escolha da temática do projeto se intensificou a partir das experiências acadêmicas desta pesquisadora, impulsionadas no curso de mestrado em Letras, na Universidade Federal de Tocantins, por meio da participação de atividades do Mestrado, dos componentes curriculares obrigatórios e eletivos nos quais participei, pude ter contato maior com teóricos que abordaram em seus estudos a imaginação, a criatividade, o devaneio, o brincar e a brincadeira. Sendo que esses me proporcionaram novos conhecimentos e experiências para a temática em estudo.

Depois de um intenso exercício de leitura, realizamos uma revisão dos pressupostos e iniciamos a construção do nosso referencial teórico da pesquisa. Os estudos iniciais nos levaram

a entender que o currículo instrumentaliza a educação, podendo ser uma forma de conduzir os sujeitos ou de moldá-los (FOUCAULT, 2014). Logo, percebemos que a construção de um documento como a Base Nacional torna-se um documento de disputas de variados discursos (CURY *et al.* 2018). Nesse sentido, a Educação Infantil a ser integrada a Educação Básica - EB também é permeada por essa lógica e o currículo educacional pode ser uma forma de tentar subjetivar os sujeitos que os põem em prática (professores e alunos).

A BNCC, homologada em 2017 para a Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF) e em 2018 para o Ensino Médio (EM), é um documento de caráter normativo que integra a política nacional da Educação Básica (EB), sendo atualmente referência para a (re)construção das propostas pedagógica e dos currículos dos sistemas e redes escolares. Para que a BNCC saia do plano teórico e chegue à prática, essa normativa necessita ser implementada. Nesse sentido, o documento incumbiu os entes federados, em regime de colaboração, a responsabilidade por sua implementação. Assim, por já se terem passados mais de três (3) anos desde a homologação da BNCC para a EI e EF, consideramos importante investigar como a implementação deste documento está acontecendo.

Diante do exposto, e por consideramos que pesquisas relacionadas às normativas que regem a educação brasileira são de suma importância para contribuir com a educação e a sociedade, surgiu o objetivo geral desta pesquisa, *compreender como está sendo a implementação da BNCC na Educação Infantil (EI), a partir de concepções e posicionamentos de educadores (as) que participaram da construção e implementação deste documento na EI, a respeito do Campo de Experiências, Escuta, fala, pensamento e imaginação*. E a hipótese da pesquisa é a de que *há significativa dificuldade de compreensão das diferenças presentes nas diretrizes da BNCC-EI no que se refere às práticas e normativas que sustentavam, até então, as iniciativas docentes*.

A pertinência de se trabalhar com profissionais que atendam a essa etapa do ensino se dá devido a essa ser a última etapa da EI conseqüentemente, período de transição para o EF, e por temermos que mudanças de diferentes ordens possam levar a EI a se tornar exclusiva ou prioritariamente preparatória para o EF, com foco na alfabetização¹. Dessa maneira, a escolha pelo CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, se deu por esse ser o CEs que apresenta o maior número de objetivos voltados à oralidade e à escrita, se aproximando mais das

¹ Preocupação que surge também devido à antecipação da alfabetização para o 2º ano do EF feita pela BNCC homologada e considerando que muitas das avaliações externas à instituição escolar ocorrem no período de alfabetização.

preocupações aqui apresentadas. Salienta-se que também buscamos no CE em questão, identificar se as representações e concepções das educadoras da EI interagem com as propostas do campo em questão, com vista aos estímulos à oralidade, à escrita e imaginação concatenadas à valorização da infância, a partir das disposições sobre a imaginação, à criatividade, ao devaneio, ao brincar e à brincadeira. Os estudos voltados à imaginação, criatividade, devaneio, brincar e brincadeira, nos levam a defender que a EI, ao compor a EB, não deve ser encarada como uma etapa preparatória do EF, no sentido de ter que ensinar a ler e escrever, mas de ser o início de uma formação humana integral, que permita a esse estudante brincar, interagir, imaginar, criar e devanear além de outros aspectos importantes nesse processo de formação e de preparação para outras etapas da vida. Neste sentido, entende-se que, ao identificarmos angústias, dúvidas, representações e ideias desses educadores da EI, auxiliaremos na busca de reflexões que induzam a criação de novas estratégias de reconhecimento de erros, acertos e desafios envolvidos na implementação da BNCC-EI.

Contudo, temos que salientar que nesse entremeio de novas experiências e consolidações de estudos, fomos atingidos pela pandemia do novo corona vírus SARS-CoV-2. Em “Memórias inventadas”, Manuel de Barros (2018, p.44) defende que “desfazer o normal há de ser uma norma”. Esse poema nunca havia me trazido tanto sentido como no período de escrita relativo ao início do ano de 2020, que mexeu com o meu normal e com o normal de muita gente. Acredito que não era este sentido de mudança que o escritor desejava em sua escrita, já que ele gostaria mesmo, era de desobedecer às ordens gramaticais e obedecer à desordem das falas infantis. Logo, esse desfazer o normal nos impôs a necessidade de adequarmos a um novo normal, a ver o luto e o desemprego cada vez mais constante e próximo, a lidar com imprevisto, com o desespero, com o medo e as incertezas advindos com a pandemia.

Assim, junto às incertezas, e medos, vimos a necessidade de realizarmos algumas mudanças no percurso metodológico dessa pesquisa², para garantir a segurança dos envolvidos. Nesse sentido esta pesquisadora e seus orientadores compreenderam que, naquele momento de urgência sanitária, era necessário lançarmos novos olhares, habituarmos a novas formas de comunicação. Ao mesmo tempo que, para não fugirmos da essência desta pesquisa, imprimimos um olhar sobre a raiz deste estudo. Reitera-se que esta pesquisa surgiu com a preocupação de como os professores da EI estariam recebendo a nova normativa e reformulando suas práticas

² A primeira intenção era partir da pesquisa-ação adotada como metodologia no campo investigativo, discorrer no capítulo final dessa pesquisa sobre conhecimentos constituídos no processo de construção e reconstrução dos saberes no coletivo, apontando os olhares sobre as práticas pedagógicas, a aprendizagem construída, os aspectos norteadores e as estratégias de trabalho construídas.

educacionais. Assim, observando tudo o que tínhamos percorrido, o que tínhamos construído com as informações e análises realizadas, buscamos um consenso para que pudessemos continuar a busca por respostas para as nossas indagações iniciais, sem colocar em risco a saúde dos envolvidos.

1.1 Procedimentos metodológicos

Em síntese, para a exequibilidade deste projeto, optou-se, como procedimentos técnicos, pela análise documental e pela pesquisa bibliográfica, para, posteriormente realizar o procedimento técnico de entrevista. Desse modo, para a aplicabilidade do projeto dividimos em três (3) etapas necessárias: 1ª. etapa - Mapear, definir e projetar³; 2ª. etapa – Construção de dados⁴; 3ª Etapa- Analisar e concluir⁵.

Para desenvolvermos essa investigação, tomamos por base de sustentação o materialismo histórico-dialético, por entendermos que este método propicia a compreensão do movimento entre o todo e as partes. Nessa perspectiva, o investigador procura compreender o que está além das aparências, de modo que na análise se evidencie as relações internas de cada elemento, o objeto “revela-se gradativamente segundo as peculiaridades próprias” (GADOTTI, 1995, p.31). Segundo Gadotti (1995), nesse método, o objeto de estudo, primeiramente, é investigado criticamente em suas determinações, para só assim ser exposto de forma de explicitação crítica racional.

Adotamos como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa. Nesse sentido, Minayo *et al.* (2016, p. 23), indica que este tipo de pesquisa tem preocupação de “compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e, a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, interpretar a realidade”. Ou seja, na pesquisa qualitativa, o pesquisador procura entender como os sujeitos da pesquisa significam e constroem suas representações. Desse modo, no que se refere à construção de dados e análise, o pesquisador deve ser flexível e criativo, por não constituírem de dados padronizados. Temos

³ Mapeamento de literatura especializada sobre o objeto de estudo BNCC; análise das problemáticas abordadas na literatura especializada; definição da proposição do estudo; projetar os procedimentos para a coleta de dados a partir do objetivo, o foco do que se pretende investigar e os participantes da pesquisa; projetar e definir os critérios para interpretar as constatações.

⁴ Convite para adesão do projeto, coleta de assinaturas dos termos de compromisso e termo de consentimento livre esclarecido; construção de dados a partir das leituras especializadas e entrevistas semiestruturadas.

⁵ Análise dos objetivos, da revisão de literatura, das hipóteses do projeto de pesquisa e consideração os saberes indicados; análise do percurso de pesquisa frente às teorias, documentos e dados da pesquisa realizada a partir da técnica de análise de conteúdo.

como suporte o estudo de caso, abordado por Minayo *et al.* (2016) e Yin (2015). Consideramos que o uso deste método possibilita a investigação de fenômenos no contexto real da educação, “especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2015, p.39), sendo necessárias diversas fontes de evidências para contribuir com o avanço do conhecimento.

Assim, apoiando-se no método de pesquisa de estudo de caso, buscamos identificar aspectos e representações de um determinado CEs definido pela BNCC, para assim comparar essas informações com as concepções e representações de um grupo de educadores. O estudo de caso foi construído com educadoras de diversas esferas de atuação na implementação da BNCC na EI, desde educadoras (es) que participaram como consultoras (es) da BNCC-EI, educadoras (es) que fizeram e fazem parte da implementação da BNCC-EI no estado do Tocantins e educadoras (es) que atuam na EI com estudantes da pré-escola (4 anos e 5 anos e 11 meses).

Para construção de dados junto ao público participante utilizamos da entrevista semiestruturada⁶, que de acordo com Minayo *et al.* (2016, p. 59) “combina perguntas abertas e fechadas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formuladas”, no intuito de oportunizar aos entrevistados uma maior liberdade de expressão. Tendo como questões fundamentadoras da entrevista:

- 1- A que e a quem serviu a criação da Base Nacional Comum Curricular?
- 2- Qual é a função da capacitação de professoras/es no processo de implementação da BNCC para a Educação Infantil? E como ela se deu?
- 3- Qual é a importância do campo de experiências definido como escuta, fala, pensamento e imaginação na formação da pessoa na Educação Infantil e nas práticas docentes?
- 4- Você reconhece alguma importância da brincadeira em relação ao campo de experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação? Se sim, qual é a importância?
- 5- Você reconhece alguma importância do brinquedo em relação ao campo de experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação? Se sim, qual é a importância?

⁶ As entrevistas semiestruturadas ocorreram após a aprovação do CEP/UFT, sendo realizadas em plataformas virtuais, especificamente em videoconferência por meio da plataforma Google Meet, gravadas para segurança e conservação dos dados. Essas entrevistas seguiram um roteiro prévio (Anexo 1) e, após a sua realização o material foi transcrito para integrar o quadro de análise deste trabalho.

- 6- Você reconhece alguma importância da criatividade em relação ao campo de experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação? Se sim, qual é a importância?
- 7- Você reconhece alguma importância do devaneio em relação ao campo de experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação? Se sim, qual é a importância?
- 8- Quais devem ser as intencionalidades educativas/pedagógicas a respeito da imaginação quando temos como foco o campo de experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação na Educação Infantil?

Posteriormente, na etapa de análise e tratamento do material documental e empírico, os dados foram analisados com o intuito de responder à questão e aos objetivos traçados inicialmente à luz do referencial.

Para a interpretação de dados almejamos o que Minayo *et al.* (2016) aponta como foco da pesquisa qualitativa, sendo “a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar” (2016, p. 72). Portanto, logo após realizadas e recolhidas as entrevistas, apoiamos-nos na análise de conteúdo, tendo em vista a interpretação dos dados em contexto singular, conforme pressuposto pela pesquisa qualitativa. Para auxiliar as análises, a partir das teorias que fundamentam a investigação descrita, inferimos três fases consideradas por Bardin (2011) como fundamentais, sendo elas: 1-pré-análise⁷, 2-exploração do material⁸ e 3- tratamento dos resultados, inferência⁹ e a interpretação.

Para a composição desse estudo, estabelecemos uma busca dos dispositivos legais que deram base para a formulação e construção da BNCC. O estudo documental também foi utilizado para a identificação da organicidade da normativa. Segundo Minayo (2016, p. 33) “precisamos estabelecer um diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos com o objeto de investigação por nós escolhidos”. Em busca deste propósito, iniciamos em setembro de 2019 um levantamento de dados bibliográficos de produções acadêmicas¹⁰ que se identificavam com

⁷ Na pré-análise, realizamos a transcrição das entrevistas para constituir o corpus da pesquisa no objetivo de sistematizar as concepções dos participantes.

⁸ Na exploração dos materiais, utilizamos categorias como procedimento de codificação, sendo que estas surgiram a partir das questões norteadoras.

⁹ No tratamento dos resultados, inferência e interpretação, junto às ideias advindas das pesquisas bibliográfica e documental, buscamos interpretar os dados obtidos do conteúdo produzido pela manifestação dos entrevistados, no intuito de realizar uma análise comparativa, considerando as concordâncias e discordâncias dos aspectos entre a fundamentação teórica da BNCC-EI e as categorias existentes, com intenção de fornecer ao percurso metodológico métodos e instrumentos que auxiliem na pesquisa e que possam trazer subsídios científicos à conclusão do projeto.

¹⁰ O mapeamento que aqui apresentamos explorou, principalmente, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT), entre setembro de 2019 e fevereiro

o tema em estudo, para fazerem parte corpo do trabalho. O interesse pela busca de produções científicas sobre a BNCC tendo como foco a educação infantil, se deu a partir da aproximação com o objetivo geral desta pesquisa, e que suscitou questionamentos em relação a visão e conceitos que estão sendo produzidos sobre a normativa, tornando relevante este conhecimento para a formulação geral do projeto.

A construção de ideias sobre a imaginação, a criatividade e o devaneio como elementos inerentes aos seres humanos e sobre a importância da brincadeira e do brincar para o desenvolvimento e para a potencialização dessas capacidades advém dos construtos teóricos ligados a Vigotski¹¹ (1998, 2007, 2014 e 2018), Winnicott (2019), Durand (2012), Bachelard (2018 a, 2018 b e 2019), Benjamim (2009 e 2012) dentre outros teóricos que fizeram parte da pesquisa bibliográfica. A pesquisa documental parte da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI).

Nossa problemática para os capítulos um e dois constituiu-se de observamos o percurso histórico dos marcos legais que embasaram a formulação e construção da BNCC que conseqüentemente atingem a educação infantil. Para o capítulo três, buscamos compreender como a proposição dos atos imaginativos, criativos e do devaneio na vida humana e de como as brincadeiras, brinquedos e mediações podem auxiliar na evolução dessas capacidades. Conseqüentemente, buscamos indicar como a BNCC-EI estaria direcionando todas essas informações na EI, a partir da observação do Campo de Experiências *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*, dentro do grupo da pré-escola. No quarto capítulo, buscamos apontar as concepções e posicionamentos das educadoras da EI entrevistadas, sobre a BNCC construção e implementação deste documento na EI, a respeito do Campo de experiências, *Escuta, fala, pensamento e imaginação*. Buscando compreender como o objeto de estudo BNCC está se materializando na EI, e verificando se essas narrativas afirmam ou negam nossas ideias formuladas nos capítulos anteriores. Assim, além dessa apresentação, essa dissertação está organizada em quatro capítulos:

Capítulo I, *BNCC: Movimentos, Percursos, Organicidade*. Esse capítulo busca identificar determinantes e compreender o movimento geral rumo à BNCC. Divide-se em duas seções e seis subseções. Na seção *BNCC: Movimentos Históricos Políticos e Econômicos*, abordamos dispositivos que corroboraram para a formulação da normativa, com ênfase nas

de 2020. O recorte temporal delimitou o ano de 2017 por ser o ano da homologação da BNCC para a Educação Infantil. Contudo, apesar da busca atenta na base de dados, compreendemos que o foco do campo em discussão está em movimento e que esta descrição pode conter omissões.

¹¹ Devido a diferentes traduções do nome do teórico, optou-se por utilizar a tradução denominada Vigotski indicado na obra *O desenvolvimento psicológico na Infância* (1998).

movimentações e influências políticas, econômicas e de grupos empresariais que interferiram no processo. Na seção *Organicidade da BNCC*, relatamos brevemente a estrutura que compõe a normativa. Para uma melhor orientação cronológica do percurso histórico educacional até a homologação da BNCC, ao findar dos capítulos I¹² e II¹³ são apresentadas duas linhas do tempo, com os principais pontos considerados relevantes.

Capítulo II, *Movimentações e preceitos oficiais rumo a BNCC-EI*. Na intenção de compreender o processo histórico que culminou com inserção da EI na elaboração da BNCC, buscamos analisar e indicar o contexto que configurou sua construção e refletir em que medida as políticas direcionadas à primeira infância e seus movimentos compreenderam a criança, a infância e sua educação. Para tanto, esse capítulo divide-se em três seções: Seção I) direciona-se para os dispositivos legais e influenciadores não governamentais que movimentaram as políticas curriculares educacionais para a EI e que estabeleceram as orientações curriculares para essa etapa; Seção II) aborda, em síntese, as versões da BNCC para a EI e que indica as principais diferenças observadas entre as versões; Seção III) traz apontamentos de observações de autores que viram no texto, ou no contexto da BNCC, possíveis implicações para a Educação Infantil.

Capítulo III, *Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação: Possibilidades e representações da imaginação, criatividade, devaneio, brinquedo e brincadeira na BNCC-EI*. Esse capítulo apresenta como objetivo responder à seguinte questão: Como a BNCC-EI, dentro do Campo de Experiências (CEs) *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*, no grupo pré-escolar, apresenta e dispõe as capacidades de imaginação, devaneio e criatividade, e os meios brinquedo e brincadeira para a infância? Para alcançarmos tal objetivo, propomos uma articulação teórica, ao nos aproximarmos dos temas de interesse explicitados no texto (brinquedo, brincadeira, imaginação, criatividade e devaneio), por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Dividimos esse capítulo em duas seções. Na primeira seção, abordamos conceitos sobre imaginação, criatividade e devaneio como condição necessária ao desenvolvimento humano e a importância da brincadeira e do brinquedo para o desenvolvimento dessas capacidades na infância. Na segunda seção, apresentamos os dados a respeito de possíveis presenças e proposições dos temas de interesse no campo de experiências *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*, da BNCC-EI, para em seguida, num diálogo com a

¹² A linha do tempo encontra-se na página 73, indicamos as principais movimentações políticas e econômicas, internas e externas, que ao nosso ver influenciaram a formulação da BNCC para a Educação Básica como um todo.

¹³ Na linha do tempo que encontra-se na página 121 relacionamos as principais movimentações que ao nosso ver influenciaram as políticas educacionais para a EI.

BNCC, discutirmos as análises dos dados a partir do recorte teórico previamente apresentado na primeira seção desse capítulo.

Capítulo IV, BNCC *Uma História em Construção: O processo de Implementação da Normativa na Educação Infantil, Sob o Olhar de Educadoras da EI*. Esse capítulo centra-se na análise comparativa entre as proposições do documento e as narrativas sobre a construção e processo de implementação da BNCC na EI, produzidas por meio das entrevistas realizadas. Para tanto, esse capítulo divide-se em três seções. Na primeira seção, buscamos apontar os olhares das educadoras sobre aspectos gerais da BNCC, suas percepções sobre a construção da normativa e seu processo de implementação na EI. Na segunda seção, buscamos indicar como a imaginação, a criatividade e o devaneio seriam compreendidos pelas educadoras da EI a partir da BNCC e em relação ao CEs foco da pesquisa. Na terceira seção, buscamos identificar como a brincadeira e o brinquedo estariam sendo compreendidos e usados após a homologação da BNCC. Buscamos nesse capítulo analisar concordâncias e discrepâncias entre narrativas do documento e das (os) educadoras (res), verificando se essas narrativas afirmam ou negam nossas ideias formuladas nos capítulos anteriores.

Almejamos ter evidenciado possíveis trajetórias, desafios e superações na busca do desenvolvimento da educação infantil a partir da BNCC, já que, como apontam Cury *et al.* (2018), Branco *et. al.*, (2018), Correia (2019) e Cássio (2019) em discussões apresentadas no corpo deste trabalho, é questionável a participação social na construção da BNCC, bem como, em seus últimos contornos, desprezou-se e subestimou-se os conhecimentos dos movimentos e entidades acadêmicas.

Por meio deste estudo consideramos que as convergências e as divergências presentes na BNCC-EI em relação à brincadeira, ao brinquedo, à criatividade, ao devaneio e à imaginação, podem estar relacionadas às ideias neoliberais, que visam subjetivar o cidadão e o futuro trabalhador desde sua infância, direcionando a educação para a formação do mercado de trabalho desejável. Perante as posições teórica e metodologicamente assumidas, reforçamos a importância da imaginação, criatividade e devaneio, o brinquedo e a brincadeira dentro da educação infantil tanto para o professor quanto para a criança. A nosso ver, a BNCC-EI não garante suficientemente, em seu texto, o início da evolução dessas capacidades consideradas de suma importância para a vida humana individual e coletiva. Portanto, acreditamos que essas capacidades humanas e esses meios não podem ser desprezados na EI.

2 BNCC: MOVIMENTOS, PERCURSOS E ORGANICIDADE

Para se entender a lógica envolvida nos documentos educacionais da EI, também é necessária uma análise histórica das políticas educacionais que foram sendo moduladas no decorrer do tempo. Para delimitar a linha do tempo da pesquisa, foram selecionados os anos de 1988 a 2018, tendo por base informações presentes em documentos que a própria normativa aponta como orientadores de sua formulação. Esclarecemos que não será exposta toda a legislação educacional do período ou sua genealogia. Nosso objetivo centrou-se em elencar os movimentos históricos, políticos e econômicos nacionais e internacionais, que dentre os anos de 1988 a 2018, orientaram a EI e influenciaram a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que, conseqüentemente, acabaram ocasionando reformulações e implicações para a Educação Infantil (EI). Para tanto, foram utilizadas fontes documentais, bibliográficas, dissertações e teses, que estão disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD).

A fim de contextualizar a trajetória histórica desta normativa, seus marcos legais e a estrutura geral desse documento, este capítulo foi dividido em duas seções. Na primeira denominada *BNCC: Movimentos Históricos, Políticos e Econômicos* aborda-se as movimentações políticas e econômicas, internas e externas, que influenciaram a formulação da BNCC, suas rupturas, avanços e retrocessos, indicando os principais marcos históricos da Educação Básica (EB) a partir da Constituição Federal (CRFB) de 1988. Por conseguinte, na segunda seção, denominada *Organicidade da BNCC*, é apresentada a estrutura geral da normativa, evidenciando os aspectos que integram todas as etapas da Educação Básica ¹⁴(EB). Para melhor situar os acontecimentos indicados, no final deste capítulo, é apresentada uma linha do tempo.

2.1 BNCC: movimentos históricos, políticos e econômicos

Este subcapítulo, no qual apresenta-se uma trajetória histórica desta normativa, encontra-se dividido em três seções. Na primeira seção, denominada *Movimentos Políticos e Econômicos, rumo a BNCC*, é indicada de uma forma geral a estreita ligação às movimentações

¹⁴ Conforme o art. 21, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação básica escolar brasileira é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

políticas e econômica internas e externas de cada época, aborda-se marcos legais que movimentaram as políticas educacionais brasileira e evoluíram rumo a formulação de uma BNCC. Na segunda seção, denominada *Movimentações internacionais*, foram sintetizadas algumas informações sobre movimentações internacionais que influenciaram as políticas educacionais do Brasil. Para a terceira seção, denominada *Movimentações não governamentais nacionais*, indicamos algumas iniciativas não governamentais, principalmente de grupos empresariais brasileiros, que influenciaram ações políticas em torno dos atos legislativos educacionais.

2.1.1 Movimentos Políticos e Econômicos, rumo a BNCC

A educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos nos anos posteriores à Constituição Federal de 1988 e, sobretudo, nos últimos oito anos. Analisá-la não é fácil exatamente porque as contingências que a cercam são múltiplas e os fatores que a determinam têm sido objeto de leis, políticas e programas nacionais, alguns dos quais em convênios com órgãos internacionais (CURY, 2002, p. 169)

As palavras de Cury (2002) mostram os vastos e férteis terrenos de estudos que envolvem a EB no Brasil, bem como, alertam a existências de variados fatores e eventualidades em torno dos embasamentos legais educacionais. Como o acesso à EB se tornou peça fundamental para a retórica de fortalecer a democracia, a partir da garantia de educação (CRFB,1988), com o passar do tempo, a educação foi endereçada a ser permeada mais intensamente por diversos interesses, dentre eles o de crescimento econômico e de grupos políticos. É nessa vertente que se estuda um dos marcos legislativos da educação brasileira, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

A BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017, no governo do presidente Michel Temer, pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, e inclui num primeiro momento somente a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF). A parte da BNCC referente ao Ensino Médio (EM) foi homologada quase um ano depois, em 14 de dezembro de 2018 pelo Ministro da Educação, Rossieli Soares. A não inclusão do EM na BNCC homologada no final de 2017 foi motivo de críticas. Exemplo disso foi o ocorrido na reunião do Conselho Pleno, com a interpelação¹⁵ das conselheiras Márcia Angela da Silva Aguiar, Malvina Tania Tuttman e Aurina Oliveira Santana, que protocolaram junto ao presidente do Conselho Nacional de

¹⁵ Pedido de Vistas das Conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar. Disponível em <https://www.seminariosregionaisnape.net.br/BibliotecaVirtual/8-Documentos/Pedido-de-vista-BNCC.pdf>.

Educação (CNE) um pedido de vistas da Resolução referente a BNCC, por considerarem que a normativa não estava concluída. Contudo, no dia 15 de dezembro de 2017 houve a aprovação do texto da BNCC para EI e pra o EF, pelo CNE, com 19 votos favoráveis e os 3 votos contrários, conforme publicado na Portaria nº 1.570¹⁶.

Para Aguiar (2018, p. 8), a proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC¹⁷) para a BNCC se “configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual¹⁸ governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares”. Essa afirmação decorre da correlação da nomeação e recondução de novos conselheiros para o CNE, que se efetivou após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, da já citada contraposição das três conselheiras à aprovação da BNCC e de dúvidas e questionamentos desta versão que excluiu o EM.

Logo, é possível observar que, devido ao contexto de sua construção, a BNCC tornou-se um documento envolto de movimentos, alguns favoráveis e outros contrários à normativa. Desse modo, é necessária uma retomada do cenário histórico, político e econômico do país, para que se possa visualizar como se deu a trajetória até a sua homologação. Nesse sentido, Evangelista (2012) afirma que a historicidade não é linear e sim ao contrário e que documento é história. Tal percepção, nos leva a compreender que os documentos educacionais devem ser observados por diversos ângulos devido às influências e interferências que estes sofrem. Inicia-se o percurso até a BNCC como símbolo da redemocratização do país pós ditadura civil militar¹⁹ (1964-1985).

A Constituição da República Federativa do Brasil²⁰(CRFB) de 1988, trouxe em seu artigo nº 210 a necessidade de fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira

¹⁶ Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>.

¹⁷ Em 1985, foi criado o Ministério da Cultura. Em 1992, a LEI nº 8.490, de 19 de novembro transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e, somente em 1995, a instituição passou a ser responsável apenas pela área da educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia#:~:text=Em%201985%2C%20%C3%A9%20criado%20o,brasileira%20foi%20implantada%20em%201996>.

¹⁸ O governo referido era o do presidente Michel Temer, empossado após o impeachment da titular, Dilma Rousseff, assumindo em 31 de agosto de 2016 até 1 de janeiro de 2019.

¹⁹ A Ditadura Militar é o período em que os governos militares estiveram à frente do Brasil, entre 1964 e 1985. O período da Ditadura Militar foi um dos mais tensos da história brasileira e ficou marcado pela falta de liberdade, pelo uso de tortura contra os opositores políticos e pela prática de terrorismo de Estado. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/ditadura-militar-no-brasil.htm>.

²⁰ A CRFB tem o objetivo de Instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). A CRFB, em seu artigo nº 205, diz que a educação como direito de todos é dever do Estado e da família, devendo esta ser 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).

Para Romero e Noma (2008), a década de 80 foi orientada por práticas reivindicatórias de movimentos sociais da sociedade civil com destaque para a demanda pela cidadania. Reinvidicações que almejavam melhores níveis na qualidade educacional e que solicitava “verbas públicas para a educação, [assim] cobrou-se a elaboração de novas legislações e também perspectivas para a educação com qualidade, tanto a básica como os demais níveis” (ROMERO; NOMA, 2008, p. 87, grifos nosso).

Já no ano de 1989, propostas internacionais como a do Consenso de Washington²¹ interferiram na economia e política de muitos países. No Brasil, essas propostas refletiram nas políticas educacionais. Conseqüentemente, principalmente a partir da década de 1990, houve produção de documentos internacionais com vistas a tecer recomendações à educação e à economia de países da América Latina. Nesse contexto, intensificou-se uma série de eventos em âmbito mundial que passaram estabelecer concepções e recomendações no campo da educação, pautando-se principalmente na educação como um direito universal, como uma estratégia de combate à pobreza e crescimento da economia.

Dentre esses movimentos, cita-se a Conferência Mundial de Educação para Todos²², que ocorreu em Jomtien-Tailândia, intitulado *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o acesso à educação*. O Brasil, como signatário dessa Declaração, firmou compromisso de cumprir os planos e metas assumidos na conferência e como consequência o governo brasileiro elaborou o *Plano Decenal de Educação para Todos* (BRASIL, 1993).

Ao observamos o *Plano Decenal de Educação para Todos* (PDEPT), podemos verificar que o mesmo tem seu foco voltado ao EF, em seus quatro (4) capítulos, dois (2) são voltados para essa etapa da EB, não citando as outras etapas (EI e EM) como títulos, há somente referências esparsas dentro do texto. O que nos leva a considerar que o documento visava compactuar com as propostas da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* que tinha

²¹ O Consenso de Washington prezou “pela disciplina macroeconômica, pela economia de mercado e abertura comercial, desconsiderando as medidas de assistência, de previdência social, de proteção jurídica, de construção de equipamentos sociais e de subsídios”. (FALEIROS, 2009 *apud* GONÇALVES, 2020, p. 28)

²²-Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

foco na universalização do EF. Salienta-se que este PDEPT (1993) também aponta a necessidade da adaptação do sistema educativo para um estilo economicamente eficiente. Nas linhas de ação estratégica, enfatiza, como uma das ações, a fixação de conteúdos mínimos determinadas pela CRFB (1988).

Por consequência o PDEPT (1993) deu espaço para a reabertura do projeto que fixava as diretrizes e bases nacionais frente à nova realidade da educação e da sociedade brasileira. Projeto este que passou por emendas, audiências públicas, debates, seminários e mudanças na versão original, até dar entrada no senado identificado como Projeto de Lei da Câmara - PLC - nº 101 de 1993, que fixou diretrizes e bases da educação nacional. Diante disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB²³) foi sancionada pela Presidência da República no dia 20 de dezembro de 1996, sob o nº 9.394/96, no intuito de definir e organizar o sistema educacional brasileiro, desde a EI até o Ensino Superior.

É importante destacar que o artigo nº 22²⁴ da LDB (1996) relaciona a finalidade da EB ao progresso no mundo do trabalho. Nesse sentido, podemos considerar que a LDB (1996) também seria um importante princípio condutor para atender às determinações da *Conferência Mundial de Educação* de 1999, consequentemente atendendo também as intenções neoliberais e do Banco Mundial (SHIROMA *et al.*, 2002). Outra questão que envolvia a reforma educacional era a base legal para o financiamento desta, e essa questão também acabou sendo resolvida do ponto de vista legal pela LDB 9.394/96. Com o respaldo da LDB, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF²⁵) e implantado oficialmente em 1 de janeiro de 1998, regulamentando assim a redistribuição dos recursos destinados ao EF.

Em relação à criação da BNCC, observa-se que em várias de suas prescrições, a LDB (1996) indica uma formação básica comum, que pode ser notada no inciso IV do artigo 9º que apresenta a prerrogativa:

[...] Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo *a assegurar formação básica comum*. (BRASIL, 1996, grifos nosso)

²³ Libâneo (2012, p.328) considera que a primeira LDB, Lei nº 4.024 de 1961, teve como objetivo a organização e a estrutura da educação escolar no Brasil, entre os anos de 1961 e 1996.

²⁴ A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania além de fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

²⁵ Instituído pela Emenda Constitucional n.º 14 de setembro de 1996, regulamentado pela Lei n.º 9.424 de 24 de dezembro do mesmo ano e pelo Decreto nº 2.264 de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado oficialmente em 1 de janeiro de 1998, regulamentando a redistribuição dos recursos destinados ao EF.

Na mesma direção, no artigo nº 27 é apontada a diretriz do respeito ao bem comum, no artigo nº 22 se discorre sobre a formação comum e nos artigos nº 38 e nº 64 se versa sobre a Base Nacional Comum. A primeira redação dada ao artigo nº 26 do documento dessa lei dizia que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Salienta-se que as Lei nº 12.796, de 2013 e Lei nº 13.415/2017, provocaram alterações significativas na LDB (1996) e serão abordadas em um outro momento desse texto.

Retomando cronologicamente as mudanças legais que trouxeram propostas de orientação e suporte para a educação, em 1997 foram elaborados os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs)²⁶. Esses tinham o intuito de promover a reformulação curricular da educação, numa perspectiva de propor os conteúdos básicos²⁷.

Os PCNs não eram obrigatórios, o que permitia às escolas definirem os conteúdos que seriam trabalhados. Contudo, os mesmos se apresentaram como um esteio para as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como a compra de materiais didáticos, livros, a avaliação nacional e os projetos ligados à formação inicial e continuada de professores. Apesar de se apresentarem como subsídios para a (re) elaboração curricular dos estados e municípios, podemos considerar que os PCNs eram uma tentativa de uniformização já que possuíam um caráter de padronização dos conteúdos.

A formulação dos PCNs (1997) para a educação brasileira também se justificou pela necessidade de modernização do país e o atendimento às necessidades do mercado de trabalho. Assim, o apelo a empregabilidade destacou-se na reforma da educação, como podemos observar na redação da introdução dos PCNs.

Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências *novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho*. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em Educação do nosso país (BRASIL, 1997, p. 06, grifos nosso).

²⁶ Em 1995 iniciou-se o processo de elaboração dos PCNs, em 15 de outubro de 1997, foram lançados os PCNs de 1º a 4º série, sendo que estes foram divididos em 10 livros. Em 1998 foram lançados os PCNs de 5º a 8º série e nos anos 2000 foram publicados os PCNs para o EM.

²⁷ Organizados em volumes os PCNs apresentaram as áreas do conhecimento, como: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física e outros volumes com temas transversais para um trabalho interdisciplinar.

Sobre essas novas exigências do mundo do trabalho, é importante citar que mais uma influência internacional, o relatório *Educação um tesouro a descobrir* (1999), patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que buscou alinhar a educação global, principalmente a de países em desenvolvimento como o Brasil, a vertentes econômicas, relacionando educação à aquisição de conhecimentos e competências. Apesar de ser publicado no entremeio de elaboração dos PCNs, pode-se observar influências desse relatório, principalmente no que se refere aos parâmetros que os propunham na formação dos estudantes:

[...] em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (PCNs, 1997, p. 28, grifos nosso)

O discurso das reformas educacionais dos anos de 1990 estava acompanhando principalmente uma tendência internacional em que se enquadravam as estratégias de atendimento à demanda do mercado de trabalho e, aos poucos, se alinhando à mensagem neoliberal. Para Branco *et al.*, (2018), os PCNs vinham junto das estratégias governamentais de responder às demandas da economia brasileira e da necessidade de um alinhamento em vários setores para dar suporte aos ideais neoliberais. Temos que citar também, que dentre as críticas à elaboração dos PCNs, estava o curto prazo para debates, a centralização e o autoritarismo da proposta do documento e a mínima participação docente no momento da elaboração²⁸.

Destaca-se que Branco *et al.* (2018), relaciona o processo de construção da BNCC com a proposta da nova normativa com as críticas postas aos PCNs.

[...] os PCNs configuraram-se em uma importante via de acesso do setor empresarial às políticas públicas, baseando-se nos valores do projeto capitalista contemporâneo de sociabilidade e favorecendo a possibilidade de intervenção direta das empresas no currículo, na seleção de materiais e na gestão dos recursos das escolas públicas brasileiras. *Estaría todos esses processos se repetindo com a atual proposta da BNCC?* (BRANCO *et al.*, 2018, p. 91, grifos nosso)

²⁸ Chaddad (2015, p.11) nos diz que não podemos considerar que houve uma construção democrática dos PCNs. Para esse autor as contribuições da comunidade acadêmica foram desprezadas, e o que aconteceu na elaboração dos PCNs foi uma “razão instrumental, em detrimento de uma construção crítica e emancipatória”

Branco *et al.*, (2018) alertam que os interesses dessas instituições privadas não são meramente filantrópicos, pelo contrário, essas contribuições, teóricas e financeiras, são meio de adquirir poder de decisão. Já que muitas vezes esses parâmetros ditos como orientadores dos currículos escolares podem desconsiderar aspectos educacionais importantes para que os cidadãos possam refletir sobre a economia e sociedade. Além disso, pode-se considerar que é de longa data que estes parceiros do governo buscam aberturas para colonizar suas influências em documentos educacionais.

Ao avaliar as relações atuais entre currículo, poder e ideologia, entre política educacional e as influências do poder, percebe-se um distanciamento de uma escola voltada para o social, para o bem estar comum, tornando o ensino público muito aquém de formar sujeitos que compreendam os embates das ideologias do poder, da cultura, dos interesses que dominam a sociedade (BRANCO *et al.*, 2018, p. 32).

As palavras de Branco *et.al.*, (2018) revelam que reformas educacionais podem direcionar os currículos a desconsiderarem aspectos eminentes aos seres humanos, como os pesquisados aqui. Pois, a depender das ideologias que manobram e das orientações aos currículos, muitas vezes, esses documentos podem menosprezar aspectos eminentes a uma formação humana integral. Portanto, faz-se necessário refletir sobre qual é o tipo de ideologia que fundamenta as reformas educacionais de cada época, para compreendermos o atual cenário legal educacional. Principalmente perante o fato de que os autores aqui citados, indicam que discursos influenciadores das reformas educacionais dos anos 90 já visavam aspectos econômicos, e isso pode acabar influenciando a educação à padrões mercadológicos. Sobre a necessidade de uma Base Nacional Comum (BCN) no contexto da EB, os PCN para o EM (2000) indicavam que:

A Base Nacional Comum contém em si a dimensão de preparação para o prosseguimento preparação para o prosseguimento de estudos e, como tal, deve caminhar no sentido de que a construção de *competências e habilidades* básicas, e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos, seja o objetivo do processo de aprendizagem". (BRASIL, 2000, 15, grifos nosso).

Portanto, é perceptível também que os interesses políticos envolvidos nas reformas do estado e das políticas educacionais dos anos 90 já estavam voltados para a construção de um currículo nacional, que também fosse ao encontro de interesses econômicos e políticos específicos, nacionais e internacionais. E que o direcionamento para a construção de competências e habilidades na formação dos estudantes se intensificou com a formulação dos PCNs.

Para Frigotto e Ciavatta (2003), os PCNs apontaram-se como uma tentativa de criar um currículo nacional. Contudo, apesar de uma boa aceitação do público devido ao forte apelo midiático, os PCNs não tiveram êxito em se firmar como uma Base Nacional Comum Curricular para a educação brasileira. E isso se deu pelas críticas intensas em torno dos PCNs, o que culminou com a não aceitação ampla dos mesmos. Para esses autores as movimentações educacionais ocorridas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) buscaram relacionar a educação brasileira à perspectiva econômica. Ideia essa que podemos observar no resumo de Frigotto e Ciavatta (2003) sobre o governo de FHC e suas implicações na educação:

[...] o Governo Fernando Henrique Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, dominantes a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentaria coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 108).

Outra política educacional lançada ao final do governo FHC, que em sua versão futura veio a influenciar construção da BNCC, foi o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), vigente para os anos de 2001 a 2011. Salienta-se que tanto a CRFB (1988) em seu artigo nº 214, quanto a LDB (1996) determinavam a formulação de um PNE. Conforme o artigo nº 87 da LDB (1996), a União teria o prazo de um ano a partir da publicação da LDB, para encaminhar ao Congresso Nacional (CN) o PNE com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990).

Sobre o primeiro PNE, é importante ressaltar o fato de que, no ano de 1995, a Lei nº 9.131²⁹ havia incumbido ao CNE a missão de subsidiar e acompanhar a elaboração e execução do PNE. E que o artigo 9º da LDB (1996) mencionava a obrigatoriedade de que esse PNE fosse elaborado em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios. O que ocasionou a elaboração de duas propostas de PNE respaldadas legalmente. A proposta do Projeto de Lei nº 4.173, de 11 de fevereiro de 1998³⁰ (BRASIL, 1998), de autoria do Poder Executivo federal e o Projeto de Lei (PL) nº 4.155, de 10 de fevereiro de 1998³¹ que foi apresentado pela Câmara dos Deputados Federais.

²⁹ Em seu Art. 7º no inciso § 1º Designa ao Conselho Nacional de Educação, subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação.

³⁰ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=25636>. Acesso em: 24 de outubro de 2022

³¹ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=25633>. Acesso em: 24 de outubro de 2022

Segundo Souza e Menezes (2015), a proposta do PL nº 4.173 buscou reforçar a política do Governo Federal, resultante da participação em eventos internacionais, norteadas por uma política neoliberal. Já a PL 4.155, de 10 de fevereiro de 1998, ficou conhecida como Proposta da Sociedade Brasileira, por ser sistematizada no âmbito da Comissão Organizadora do II Congresso Nacional de Educação (CONED) e por suas contribuições serem advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. Segundo os autores, em meio a reuniões, audiências e debates, que envolveram também especialistas educacionais, foram sendo negociadas e criadas novas emendas e, por fim, o PL nº 4.155/1998 foi aprovado e sancionado pelo governo federal, dando lugar ao PNE (2001-2011).

O PL nº 4.155/1998 que acabou resultando no PNE (2001-2011) foi o que inicialmente tinha propostas diferentes das do governo FHC. Porém, segundo Vieira (2007), Vieira, Ramalho e Vieira (2017, p.70), as características iniciais desse plano foram modificadas nesse entre meio de discussões e tramitações e, por fim, acabaram aderindo às “exigências feitas por órgãos e empresas estrangeiras financiadoras no país para continuar com seus investimentos, como por exemplo, a redução do analfabetismo ou, mais claramente, o aumento da educação profissional”. Desse modo, o primeiro PNE veio no intuito de traçar diretrizes e metas para a educação brasileira no decênio 2001 a 2011, sendo sancionado em 1 de janeiro de 2001, pela Lei nº 10.172³².

É importante mencionar que, no período de vigência do PNE (2001 a 2011), houve a troca de governo. Em 2003, o presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores-PT. Historicamente, podemos observar que, na política brasileira, as trocas de governos acabam por afetar diretamente a educação devido à descontinuidade de políticas educacionais, principalmente quando há alternância entre os grupos políticos (BRANCO, *et.*, 2018). Foi o que ocorreu com ascensão da nova coalização política que resultou em várias mudanças na educação, entre elas:

- A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2013).
- Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) pela EC nº 53/2006³³ e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 ^{em} substituição ao FUNDEF.

³² Lei nº 10.172, de 01 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

³³ Emenda Constitucional nº 53/2006, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Dispõe no artigo 60 inciso I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de

No segundo mandato do presidente Lula, foi apresentado em 15 de março de 2007 e lançado oficialmente em 24 de abril, o chamado *Plano de Desenvolvimento da Educação*³⁴ (PDE). Simultaneamente foi promulgado o Decreto nº 6.094³⁵, dispondo sobre o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, cujo discurso era trabalhar em prol de uma educação básica mais bem estruturada. A partir desse PDE, houve uma maior exposição da aproximação do MEC no governo petista com o empresariado, visto que o Decreto nº 6.094 respaldava legalmente³⁶ a colaboração em caráter voluntário de entes privados, bem como a participação de organismos internacionais.

Em 2009 é lançado o programa *Currículo em Movimento*, segundo a página web do MEC³⁷, entre seus objetivos visava elaborar um documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da EI, do EF e EM. Esse movimento resultou na aprovação de Diretrizes Curriculares para a Escola de Educação Básica, documentos bem preciso sobre o que se ensinar e aprender nas escolas brasileiras. Assim, entre 2009 a 2012 foram elaboradas várias diretrizes, dentre elas:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009);
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012);
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013).

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil.

³⁴ Os eixos principais desse PDE era a Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional, alfabetização e diversidade. Um plano executivo que englobava mais de 40 programas. Para participar os municípios assinavam um termo de Compromisso com o Todos pela Educação, o qual dispunha sobre os Planos de Metas Compromissos pela Educação.

³⁵ Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

³⁶ Conforme o Art. 5º poderia ocorrer a adesão voluntária. O inciso 2 promulga que o Comitê Nacional poderá convidar a participar de suas reuniões e atividades representantes de outros poderes e de organismos internacionais. Já o Art. 7º dispõe que podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica.

³⁷ <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>

Segundo Branco *et al.*, (2018, p. 31), “a elaboração das diretrizes educacionais para a escola pública é organizada em função dos interesses da elite e dos dirigentes políticos, sendo, portanto, antes de natureza econômica e política”. Coadunando com essa abordagem que relaciona a educação à economia, observa-se que a Resolução CNE/CEB, nº 4, de 13 de julho de 2010, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Em seu Artigo 1º defende o “direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo”, o que é reforçado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) que buscam a “emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à *formação profissional*” (BRASIL, 2013, p. 7, grifo nosso).

Consequentemente, a questão da educação e do trabalho é reforçada nos temas considerados pertinentes, como podemos observar nas ideias-força número “VII – a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social” (BRASIL, 2013, p. 9). Salienta-se que essa diretriz também aborda o conceito de Base Comum Curricular, como vemos no trecho a seguir.

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica *visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio*, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p. 8, grifos nosso).

Costa (2018) defende que essa política curricular das diretrizes é recentralizada no MEC, visto que os padrões de avaliações promovidas por este ministério acabam controlando os resultados práticos dos sistemas de ensino. Desse modo, é possível perceber que a diretriz apesar de ter um discurso descentralizador com maior participação dos estados e municípios, acaba por colaborar com um controle da educação. Dado que, esse controle poderia vir a ser feito por um currículo oficial com bases comuns.

Em 2010, com a participação e representação do governo e da sociedade civil, houve a Conferência Nacional de Educação (CONAE) com o tema *Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação* (2010). Em seu documento final, a conferência referiu-se à necessidade da BNCC, sendo que esta deveria ser garantida por meio do PNE e promovida por meio dos sistemas de ensino. Dessa maneira, a discussão sobre uma BNCC é fortalecida no período do governo petista de Lula.

Cury et al. (2018, p. 80), em crítica ao governo de 2003 a 2015, defende que a BNCC “encontrou eco nos fundamentos tecnicista, meritocráticos e gerencial defendidos pela lógica do capital para o desenvolvimento da qualidade da educação”. Portanto, além do destaque à formulação da BNCC, pode se considerar que se despontou na estrutura do governo petista uma maior relação como o interesse do capital financeiro nacional e internacional. Visto que algumas empresas, junto a organizações da sociedade civil e organizações de movimentos internacionais foram ganhando cada vez mais espaço na educação brasileira influenciando as reformas educacionais.

Como é o caso do documento intitulado *Aprendizagem para Todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento: Estratégia 2020 para a educação*, documento que foi lançado em 2011 pelo Banco Mundial (BM) e, ainda, o documento *Transformando Nosso Mundo: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, com perspectivas definidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), advindas da conferência Rio + 20³⁸, realizada em junho de 2012, na cidade do Rio de Janeiro.

Esses movimentos tendo por vertente de redução da pobreza, sustentabilidade e desenvolvimento econômico, acabaram também influenciando a formulação das políticas educacionais brasileiras e reforçando o uso do termo competência para a educação, e a necessidade de parcerias não governamentais nas políticas públicas. Assim, foi se intensificando a presença de grandes grupos empresariais que se articularam com organizações educacionais brasileiras e internacionais, para influenciar a construção de uma Base nacional comum.

Rumo à formulação de uma BNCC, em 2013, no governo de Dilma Rousseff³⁹ foi sancionada a Lei nº 12.796, de 2013⁴⁰ que trouxe alterações significativas na LDB (1996), principalmente para a EI. Dentre as alterações destaca-se que ficou estabelecida que a idade de atendimento da educação básica obrigatória gratuita seria dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Sendo organizada em Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. E que a nova redação dada ao artigo nº 26 incluiu a EI na necessidade de BNCC, ficando disposto que:

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

³⁸ Essa conferência marcou os vinte anos de realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), por isso ficou conhecida como Rio+20. E tinha o intuito de definir uma agenda de desenvolvimento sustentável para as próximas décadas.

³⁹ Dilma Rousseff exerceu seu cargo de 2011 a 2016, ano em que foi afastada por impeachment.

⁴⁰ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

regionais e locais da sociedade, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, grifos nosso).

Logo, no ano de 2014, surge um novo impulso para a formulação da BNCC sendo promulgado o segundo *Plano Nacional de Educação* (PNE), pela Lei nº 13.0005/2014⁴¹. Este Plano reiterava a necessidade de:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e *base nacional comum dos currículos*, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada fase do ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regionais, estaduais e local (BRASIL, 2014, grifos nosso).

O PNE (2014-2024) estipulou 20 metas com 254 estratégias cujo desafio é alcançar melhorias na educação básica. As metas 2, 3 e 7 e as estratégias 2.1, 3.2 e 7.1 são em especial as que aparecem de forma correlata à BNCC. Evidencia-se que a BNCC, dentro do PNE, não é colocada como meta a ser atingida e sim como estratégia. Porém, percebe-se que essas metas buscam criar uma estrutura para a elaboração da BNCC. Na própria versão final da BNCC (2018) são compiladas as estratégias que afirmam a importância de sua formulação, indicadas pelo PNE (2014-2024). Como é demonstrado a seguir:

[...]estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], 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, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014 apud BRASIL, 2017, p. 12, grifos nosso).

Ainda em 2014, no mês de julho, enfatizou-se a discussão para a criação de uma possível Base Comum Curricular, sendo apresentado o documento: *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento* (2014). Este documento serviria como um orientador acerca da política curricular para a EB, tendo como objetivo um amplo debate nacional, que pudesse mostrar “possibilidades para que as tarefas, finalidades e resultados escolares fossem efetivados de modo positivo na vida dos estudantes no cotidiano da instituição escolar” (MEC, 2014, p.7).

Segundo Costa (2018), este documento pode ser considerado um embrião da BNCC. Porém, com a mudança da equipe ministerial no novo mandato de Dilma Rousseff “este documento pode ter sido descartado por não se afinar as ideias e propósitos da nova equipe” (COSTA,

⁴¹ Lei nº 13.0005/2014 Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

2018, p. 117). Naquele documento, a Secretaria de Educação Básica apresentou as atividades realizadas entre 2011 e 2014. Destaca-se que as referidas discussões e encontros pautavam-se principalmente em torno do eixo direito à aprendizagem.

Quadro 1 - Relatório de atividades realizadas pela Secretaria de Educação Básica

2011 a Junho de 2012	Junho a dezembro de 2012	Setembro de 2012	Dezembro de 2012 a junho de 2014	Mai de 2014
Discussões relativas às expectativas de aprendizagem e consequente mudança de eixo para o <i>Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento</i> explicitada no documento. A Política Curricular da Educação Básica. As novas Diretrizes Curriculares e os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento (junho de 2012).	Discussões e reuniões técnicas sobre os <i>Direitos a Aprendizagem e ao Desenvolvimento</i> para o Ciclo de Alfabetização e elaboração do documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental como base de sustentação para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	VI Encontro do Grupo de Trabalho Fundamental Brasil – Currículo para o Ciclo de Alfabetização, que contou com a participação de representantes das secretarias estaduais (vinculadas ao CONSED) e representações estaduais das secretarias municipais de educação (vinculadas à UNDIME).	Realização de 10 (dez) reuniões do Grupo de Trabalho sobre os <i>Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento</i> .	VII Encontro do Grupo de Trabalho Fundamental Brasil –Currículos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que contou com a participação de representantes das secretarias estaduais (vinculadas ao CONSED) e representações estaduais das secretarias municipais de educação (vinculadas à UNDIME).

FONTE: (BRASIL, 2014, p. 7-8, grifos nosso, adaptação nossa).

A partir dos trabalhos dispostos acima o texto fora apresentado para o debate nacional sob a coordenação da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC. Respondendo assim, ao trabalho demandado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) “para a definição de saberes e conhecimentos escolares que os estudantes terão direito de apropriar-se durante sua trajetória escolar básica” (MEC, 2014, p. 8). Com a participação dos representantes dos sistemas estaduais das diferentes regiões do país, representantes das Universidades Públicas, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) o documento foi estruturado, composto em três partes, sendo elas: I-PARTE: As diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica: subsídios para a elaboração da base nacional comum do currículo; II-PARTE: Direito à Aprendizagem e ao

Desenvolvimento na Educação Básica; III-PARTE: A contribuição das áreas de conhecimento na realização do Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento.

Ainda em 2014, no mês novembro, o Fórum Nacional de Educação (FNE) organizou a Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014) com o tema *O Plano Nacional de Educação (PNE) na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração* (2014). Seu texto final sistematizou as propostas aprovadas pelos delegados e delegadas da etapa nacional da Conferência do debate nacional sobre os caminhos da educação brasileira. Segundo a Assessoria de Comunicação Social do Fórum Nacional de Educação, a CONAE 2014 reuniu aproximadamente 3,6 milhões de pessoas durante as etapas municipais/intermunicipais e estaduais/distrital, e 3,9 mil participantes na nacional, contando com participações de profissionais da educação, gestores educacionais, estudantes, pais, entidades sindicais, científicas, movimentos sociais e conselhos de educação, entre outros.

A CONAE 2014 se configurou, portanto, como um passo democrático de mobilização rumo à construção da BNCC Base Nacional Comum. Assim, conforme a estratégia 292 do Eixo IV, seria necessário:

Elaborar, mediante consulta pública nacional, a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental e médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização destes níveis de ensino, com vistas a *garantir formação básica comum*, garantindo assistência técnica e financeira (CONAI, 2014, p. 57, grifos nosso).

Todavia isso seria uma proposta que almejava garantir o acesso e a permanência com qualidade à aprendizagem na educação em todos os níveis, etapas e modalidades. Outra questão presente nesse cenário de negociações para a construção da BNCC, foi a tentativa de influência no documento de grupos políticos conservadores, que buscaram destacar-se, principalmente após impeachment de Dilma Rousseff. Um exemplo disso é o PL nº 867/15⁴² apresentado, em 23 de março de 2015, à câmara dos deputados federais e o PL nº 193, de 2016⁴³ apresentado ao

⁴² Projeto de Lei nº 867/15, do deputado Izalci do PSDB/DF que buscava incluir, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido" Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>

⁴³ O PLS nº 193/2016, propunha em seu artigo 3º afixação nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, dentre os princípios o de "neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado" (art. 2º). Sendo que os professores não poderiam expor seus interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias (art. 5º). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&ts=1630411033190&disposition=inline>

senado federal, que intencionavam incluir o *Programa Escola sem Partido* (2016) entre as diretrizes e bases da educação nacional.

Em meio a esse contexto, em 16 de setembro de 2015, a 1ª versão da BNCC, que ficou conhecida como proposta preliminar, com 302 páginas foi publicitada. Conforme dados disponibilizados pelo MEC, a BNCC foi colocada em consulta pública via internet entre outubro de 2015 e março de 2016 para amplo debate do que poderia vir a ser a Base final. Tendo mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC.

A análise e consolidação dos dados dessa primeira versão foram feitas por pesquisadoras e pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que elaboraram relatórios juntamente com os pareceres produzidos por leitores críticos, das contribuições de associações científicas, das reuniões com movimentos sociais, dos grupos de pesquisa, de escolas e demais grupos que contribuíram em reuniões com as equipes de especialistas e com o comitê assessor.

Em crítica à 1ª versão da BNCC, a Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPEd), em Assembleia Geral, realizada em outubro de 2015, aprovou uma moção contrária à base, e a encaminhou via ofício, em 12 de novembro, ao MEC. A menção explicita que:

A criação de uma BNCC, não contempla as dimensões de diversidade na educação brasileira, o que coloca em risco de retrocesso toda política educacional e ambiental no país, expressa hoje na Resolução 2/2012 do CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. Os associados afirmam seu posicionamento contrário à Base Nacional Comum Curricular tanto pela sua metodologia de elaboração quanto às evidentes implicações nos processos de avaliação de ensino aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e na autonomia. (ANPEd, 2015, p. 1)

Além das críticas da ANPEd, houve outras, como a dos Sindicatos dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES_SN), da Associação Brasileira de Currículo (ABDc); da Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA); dentre outras que viram lacunas no documento e foram contrários à BNCC. Para Cury *et al*, (2018), as consultas públicas online e participação dos especialistas nessa 1ª versão da BNCC serviram para dar uma suposta aparência de desinteresse aos projetos ideológicos e ao mesmo tempo formam uma naturalidade de consensualidade ao conhecimento oficial.

Apesar de todos esses apontamentos contrários à 1ª versão, três meses depois de finalizada a audiência pública, em maio de 2016, a 2ª versão contendo mais de seiscentas páginas foi publicada, inaugurando um novo ciclo de debates. As fontes do portal do MEC

mostram que a 2ª versão teve a participação de cerca de 9 mil professores em seminários organizados pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), em todas as unidades da federação, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016, num período de aproximadamente oito semanas.

Para Cassio (2019, p. 28), as contribuições desses seminários da 2ª versão da BNCC “mostram um grande número de críticas aos textos introdutórios, mas engajamentos desiguais nas contribuições referentes aos componentes curriculares”. Sendo que essas contribuições seriam esteio para a 3ª versão da Base. O autor ainda salienta o fato de que o MEC teria realizado no dia 22 de março de 2017 um contrato com a Fundação Vanzoline⁴⁴ para o estudo comparativo entre a segunda e a terceira versão e que, 15 dias após a assinatura do contrato no dia 06 de abril de 2017, foi divulgada a 3ª versão da Base oferecida como um subsídio às audiências públicas do CNE. Porém, sem qualquer menção à Fundação Vanzoline.

Outro fator importante é que estes seminários foram realizados em meio a um conturbado cenário político e econômico pelo que o país passava, como a reforma da previdência, a reforma do EM e o processo de impeachment de Dilma Rousseff. Conforme a página ⁴⁵ web do Senado, o processo de Impeachment de Dilma Rousseff teve início em 2 de dezembro de 2015 com duração de 273 dias. O caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato da presidenta, naquele momento assumindo o vice-presidente Michel Temer como presidente da república. No entremeio deste processo de impeachment, ocorreu a consulta pública da 1ª versão da Base, sua análise e a publicação da 2ª versão da BNCC.

Assim, a partir do afastamento da presidenta, Michel Temer assumiu interinamente a presidência e no mesmo dia deu posse a novos ministros, ocorrendo a substituição de Aloizio Mercadante, então Ministro da Educação por Mendonça Filho. Conforme registros nos documentos oficiais do MEC, também houve mudanças na equipe de assessores e especialistas da BNCC, o que reduziu a equipe de 132 pessoas para 22 pessoas. Salientamos que foi nesse cenário de mudanças ministeriais e substituições que se iniciaram os debates da segunda versão

⁴⁴ Segundo a página web da Fundação Vanzolini a mesma é uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP). Porém, dentre os parceiros e conveniados temos que citar a presença do Centro Lemann de liderança para a equidade na, do banco BRADESCO S/A, do Itaú – Unibanco, dentre outros Disponível em: <<https://vanzolini.org.br/institucional/quem-somo>>.

⁴⁵ <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em 20 dez. 2019.

da BNCC. Destacamos que essas mudanças continuaram a ocorrer após o impeachment da presidente Dilma Rousseff.

Desse modo, diversos acontecimentos importantes modificaram algumas configurações políticas inclusive nas políticas educacionais brasileiras. Podemos considerar que essas mudanças na configuração do governo federal interferiram significativamente no percurso da formulação da Base. Dentre as mudanças ocorridas cita-se:

- A revogação da nomeação do Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo Decreto de 27 de junho de 2016;
- Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016. Em seu Art. 1 instituiu o Comitê Gestor para acompanhar o processo de discussão da segunda versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum – BNCC e encaminhar sua proposta final, além de propor subsídios para a reforma do Ensino Médio;
- Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral;
- Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, criando a necessidade de Reforma do Ensino Médio (EM);
- A intervenção na composição do Fórum Nacional de Educação (FNE) determinada pela Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017 ⁴⁶(MEC);
- 2017-A intervenção na realização da CONAE (2018) firmada pelo Decreto de 26 de abril de 2017. Nesse Decreto o então presidente da república, Michel Temer, transferiu a coordenação da Conferência Nacional de Educação (CONAE) para a Secretaria Executiva do Ministério da Educação (MEC). Sendo que pelo Decreto de 9 de maio de 2016, a função era de responsabilidade do Fórum Nacional de Educação (FNE). Também foi por esse decreto que foi convocada a 3ª Conferência Nacional de Educação - CONAE, a ser realizada na cidade de Brasília, Distrito Federal, com o tema “A Consolidação do Sistema Nacional de Educação – SNE e o Plano Nacional de Educação - PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica”.
- Reforma do Ensino Médio (EM), pela Lei 13.415 de 2017;

⁴⁶ Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação.

- Aprovação da BNCC da EI e da EF em 2017, excluindo na versão encaminhada e aprovada pelo CNE o EM.

Mudanças essas que refletiram no modo de condução de construção da BNCC. Visto que, logo que Michel Temer assumiu a presidência da república foi publicado no dia 22 de setembro de 2016 a Medida Provisória (MP) 746/16⁴⁷ que propunha alterações na estrutura do EM. Salientasse que essa retirada do EM intermediada por uma MP ocasionou protestos e debates, principalmente pelo texto inicial desse documento trazer alterações na LDB dispensando a obrigatoriedade de algumas disciplinas no EM, tendo apenas como disciplinas obrigatórias durante essa etapa o português, matemática e inglês. Após apreciação do Congresso Nacional e alterações no texto original da MP 746/16, resultou-se em 16 de fevereiro de 2017 a instituição da lei federal nº 13.415/2017. Lei essa que alterou a LDB (1996) e ficou popularmente conhecida como Novo Ensino Médio. Instituiu assim, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

É importante apontar que a Lei nº 13.415/2017⁴⁸ ocasionou alterações significativas na LDB (1996) que refletiram na redação da BNCC, principalmente para o EM. Dentre essas alterações, a do artigo nº 35 que inclui somente o ensino de língua portuguesa, inglesa e de matemática nos três anos do EM, não definindo quando e em quais anos os ensinamentos de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia aparecerão no EM. Nesse mesmo artigo, no inciso 6º, é incumbido à União o estabelecimento de padrões de desempenho para o EM, que servirão de referência aos processos nacionais de avaliação, a partir da BNCC. Cita-se também alterações importantes no artigo nº 36, que acabou por incluir a oferta de itinerários formativos no EM, coadunando com as parcerias entre o público e o privado e reforçando o uso da educação a distância para o cumprimento das exigências curriculares do EM.

Segundo Branco *et al* (2018), essa alteração do artigo nº 36 da LDB, colabora com a ideologia⁴⁹ de governos que defendem a terceirização e a privatização da escola pública.

⁴⁷ De autoria da Presidência da República Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

⁴⁸ Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

⁴⁹ Justificando afirmativa, os autores citam que a Emenda Constitucional 95/2016 limita os gastos públicos e à necessidade de grandes investimentos na infraestrutura de algumas escolas. Desse modo, por falta de recursos

Compactuamos com a afirmação de Branco *et al.*, pois se observarmos a infraestrutura física de muitas escolas públicas, veremos que as mesmas dificilmente poderão ofertar todos os itinerários no EM. O que conseqüentemente pode vir a ocasionar uma desqualificação do sistema público de ensino em comparação com as instituições privadas. Logo, pode-se considerar que essas alterações na LDB, que atualmente compõem a redação da BNCC homologada, puderam dar uma base para uma aproximação do governo com movimentos sociais que possuem em sua composição organizações privadas, nas ações educacionais.

Outra questão, que foi abordada por Barbieri (2019), trata-se do respeito e valorização das características regionais, locais e das singularidades que compõem o sistema escolar a partir da LDB. A autora, ao analisar distinções entre currículo e política educacional dispostos na LDB e na BNCC, observou que a nova normativa da educação brasileira (BNCC) acabou se afastando “dos saberes que deveria legitimar, e é apresentada como um plano nacional do governo projetado pelo MEC e que deve ser implantado obrigatoriamente” (BARBIERI, 2019, p. 78).

Para Barbieri (2019), a BNCC dispõe “sobre a ideia de uma política em forma de diretrizes gerais que possam definir as referências comuns que devem ser aplicadas nas diferentes realidades escolares e devidamente adaptadas em suas organizações curriculares” (2019, p. 78). A argumentação dessa autora nos leva a observar que BNCC estaria contrariando a diversidade e singularidade que cada escola possui. Pois, nessa visão não é o currículo que se ajusta às necessidades da escola e sim a escola que tem a missão de se enquadrar para atender as aprendizagens consideradas essenciais pela normativa, modulando suas peculiaridades ao sistema proposto.

Conforme a página do MEC, a BNCC para o EM será uma referência comum obrigatória, com intuito de promover a elevação da qualidade do ensino no país, visando atender as demandas dos estudantes frente ao mercado de trabalho. Chama-se atenção, também, para a intensa divulgação midiática⁵⁰ utilizada pelo então governo Michel Temer, condicionando o novo EM à oportunidade de escolha do itinerário formativo pelo aluno, relacionando a falada flexibilidade do currículo ao fortalecimento do protagonismo juvenil. Cabe salientar que houve críticas ferrenhas à Lei nº 13.415/2017 e em desfavor a sua implementação. Bem como, houve

financeiros as escolas não conseguirão ofertar na prática todos itinerários, “fortalecendo o discurso de que as escolas públicas não realizam seu papel” (BRANCO *et al.*, 2018, p.114)

⁵⁰ Vídeos sobre o novo Ensino Médio publicados pelo MEC disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA>

a solicitação de retirada da proposta do EM na BNCC por algumas entidades⁵¹. Essas entidades que consideravam que o modelo proposto aumentaria as discrepâncias sociais e educacionais do país, bem como criticavam a falta de um amplo debate a respeito de tão importante mudança.

Outro ponto a ser considerado, é que esse novo tratamento metodológico, que induz a flexibilidade do currículo, naturaliza a possibilidade de escolha do aluno como se os itinerários fossem de fácil promoção pela escola. Contudo, se forem consideradas questões como a contradição estrutural de muitas unidades escolares, e o tempo estipulado de dez anos para o repasse de recursos às secretarias de educação, provavelmente esse novo estilo de EM, que propõe ao aluno escolher um currículo que se encaixe em seus sonhos e desejos, poderá se revestir em uma “falácia”. Em outras palavras, possivelmente as questões aqui levantadas poderão vir a ser um entrave para que essa tal flexibilidade que exalta o protagonismo jovem seja realmente alavancada pelas unidades escolares.

Segundo Cassio (2019), a BNCC homologada em 2017, visava garantir ainda em 2017, a aprovação da Base sem mudanças estruturais no texto, o que realmente acabou acontecendo para o EI e EF. Não obstante, de julho à setembro de 2017, foram realizadas cinco audiências públicas pelo CNE, nas cinco diferentes regiões do país, com intuito de debater a BNCC e receber contribuições que auxiliassem no desenvolvimento da 3ª versão da BNCC para a EI e EF. O que se podemos perceber é que as contribuições para a BNCC, para a EI e EF, também foram realizadas em curto espaço de tempo no que se refere à realização das audiências públicas.

Foi perante o novo cenário político, após o impeachment de Dilma Rousseff, que foi redigida a terceira versão da BNCC que “passou a se orientar em torno da pedagogia das competências, que remonta aos Parâmetros Curriculares Nacionais” (CASSIO, 2019, p. 22). Logo, as audiências públicas da 3ª versão trouxeram um ar de farsa na participação social na construção da Base, pois as contribuições de entidades científicas, sindicatos e movimentos sociais foram colocados de lado, sem proporcionar um impacto significativo no texto final da BNCC (CASSIO, 2019). Essa questão foi exposta por Cury *et al* (2018):

Utilizando-se do discurso da crise, sem revelar suas causas estruturais, o governo golpista trouxe medidas para melhorar a qualidade da educação dentro da pauta estabelecida por reformadores educacionais, OCDE e conservadores que formam sua base de apoio. Movimentos e entidades acadêmicas foram desprezados no debate que concluiu os últimos contornos da BNCC (CURY *et al.*, 2018, p. 81-82).

⁵¹ <https://appsindicato.org.br/entidades-lancam-nota-publica-solicitando-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-e-retirada-da-proposta-da-bncc/>

Para Dourado e Oliveira (2018, p.38), as práticas de políticas sociais e educacionais pós impeachment “passaram a ser permeadas por concepções privatistas, desconsiderando os acúmulos produzidos pelas entidades e instituições do campo educacional comprometidas com a educação pública de qualidade socialmente referenciadas”. Ou seja, as mudanças no cenário político novamente refletiram nas políticas educacionais brasileiras e eventualmente, na condução da educação e na formulação da BNCC. Segundo Cury *et al* (2018), após o impeachment de Dilma Rousseff, as interferências empresariais na educação já existiam e ficaram ainda mais explícitas.

Cassio (2019, p. 23), menciona que não podemos “atribuir a captura da Base pelos reformadores empresariais como mais um efeito que apeou Dilma Rousseff da presidência”, pois, em sua opinião, antes do impeachment esses grupos já tinham grande legitimidade no MEC. Corroborando com essa afirmação, Cassio (2019) cita a trajetória de trabalho da senhora Maria Helena Guimarães de Castro, que no ano de 2015 aparecia como integrante do Movimento pela Base Nacional Comum e no governo de Michel Temer assumiu a Secretaria Executiva do MEC e, posteriormente, em abril de 2018, foi nomeada para assumir uma cadeira no CNE. A movimentação entre 2015 e 2018 de Maria Helena Guimarães de Castro relaciona-se ao período de elaboração, aprovação e implementação da Base (CASSIO, 2019).

No sentido de interferências na política educacional por movimentações políticas executivas, Branco *et al* (2018, p. 39-40) indicam a importância de um Sistema Nacional de Educação (SNE) como um órgão gerenciador das políticas educacionais, pois para esses autores é preciso “zelar pelas metas, fugir das discontinuidades e defender uma Educação como prioridade do estado, fugindo das efêmeras políticas de Governo que mudam periodicamente e sofrem influências externas”. Considerando as constatações de Cassio (2019) e as palavras dos autores supracitados compactuamos com a necessidade de se implantar no Brasil de um SNE no intuito de se garantir que mudanças políticas e influências externas não interfiram na educação, na direção do que temos explicitado neste texto.

Apesar das críticas, a possível versão final da Base para a EI e o EF foi entregue ao CNE pelo MEC em abril de 2017, sofrendo alterações no mês de julho. Cinco meses depois, em 15 de dezembro de 2017, o texto final da BNCC foi aprovado pelo CNE e, no dia 20 de dezembro de 2017, a BNCC para EI e para EF foi homologada pelo ministro Mendonça Filho. Com previsão para ser implementada nas escolas a partir de 2019 e no ano letivo de 2020 ter sua execução nas escolas brasileiras. Foi nesse contexto, permeado por variadas críticas e apontamentos de instituições prestigiadas no meio educacional e de autores, como citamos no decorrer deste texto, com ênfase nas discordâncias das três conselheiras que ocorreu a

homologação da Base para o EI e EF, no dia 20 de dezembro de 2017. No que se refere ao Ensino Médio (EM), foi disponibilizado em abril de 2018, o documento de BNCC para o EM (BNCC-EM) sendo homologada a BNCC-EM no dia 14 de dezembro de 2018, pelo ministro da Educação da época, Rossieli Soares.

Podemos observar até aqui que as interferências políticas e econômicas, nacionais e internacionais, nas políticas educacionais já se articulavam ao longo do tempo e que isso se intensificou nas trilhas do surgimento das BNCC. Entretanto, torna-se necessário destacar alguns movimentos aqui elencados, que ao nosso ver são cruciais para o entendimento das (re)formulações políticas educacionais. Bem como, para se observar o cenário em que surgiu a BNCC. Os quais serão tratados a seguir.

2.1.2 Movimentações internacionais

Tendo em vista compromissos políticos e econômicos assumidos internacionalmente, pelo governo brasileiro, essa subseção vem no intuito de apontar alguns ideais das movimentações internacionais, que repercutiram nas políticas educacionais brasileiras. Iniciamos esse percurso pela reunião intitulada de *Consenso de Washington* (1989), que contou com a participação de organismos internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e buscou registrar as intenções neoliberais⁵² (GONÇALVES, 2020).

Apesar do *Consenso de Washington* (1989) não tratar diretamente sobre a educação, o contexto sociopolítico e econômico de suas propostas levaram, principalmente a partir da década de 1990, à produção de documentos internacionais com vistas à educação e a economia de países da América Latina. Nesse contexto, em 1990, eventos em âmbito mundial passaram a compor recomendações e concepções sobre a educação. Pautando-se, principalmente, na educação como uma estratégia de combate à pobreza e crescimento da economia.

Segundo Gonçalves (2020, p. 28), essa década acabou sendo considerada como “o divisor⁵³ de águas nos rumos das políticas educacionais brasileiras”, já que o governo

⁵² Neoliberalismo representa a ideologia de um Estado voltado maciçamente aos interesses do capital alinhado às exigências do mercado (GONÇALVES, 2020, p. 19).

⁵³ Segundo Gonçalves (2020, p. 28) essa afirmação “é possível de ser constatada pela elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, ainda no governo de Itamar Franco (1992-1995), cujo objetivo volta-se para a universalização do Ensino Fundamental e superação do insucesso escolar por meio da alfabetização [...] A ideia central do documento residiu na compreensão de desenvolvimento econômico mediante ajustes e reformas”.

brasileiro⁵⁴ entre os anos de 1990 a 2003, iniciou um percurso de reformas, seguindo recomendações internacionais para sua inclusão no mercado mundial, coordenando assim uma série de formulações rumo a reformas educacionais, como o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997,1998 e 2000) e A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996).

Outro grande influenciador dos rumos da educação no Brasil foi a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, que ocorreu de 5 a 8 de março de 1990, em Jomtien-Tailândia. Nessa Conferência (1990), foi aprovada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o acesso à educação e priorizar a aprendizagem*⁵⁵. Essa *Declaração* (1990) reforçava a educação como um direito universal⁵⁶ e trazia entre suas metas e objetivos, a necessidade de universalização da educação fundamental e a sua conclusão; a melhoria dos resultados de aprendizagem e a aquisição de conhecimentos previamente definidos. Para tanto, a declaração indicava a necessidade de ampliação dos serviços de educação básica, a capacitação em outras habilidades essenciais aos jovens e adultos e avaliação da eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade.

É importante ressaltar que o artigo nº 7 dessa *Declaração* propõe articulações e alianças com organizações governamentais e não governamentais, como o setor privado. O artigo 8º. propõe reformas nas políticas educacionais ao afirmar que o compromisso político deve estar a par do desenvolvimento econômico de seu país. Perante isso, nota-se que a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) propõe uma aproximação com o setor privado e enfatiza a necessidade das políticas se comprometerem com a economia. A *Declaração* (1990) afirma que a escola é vista como principal condutor para o alcance da EB, fora a esfera familiar, devendo incluir meios e estratégias aos cuidados básicos com a educação, baseava em instrumentos essenciais de aprendizagem.

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as *oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem*. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a *leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas*), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, *habilidades*, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam

⁵⁴ Fernando Collor de Mello (15/03/1990 a 29/12/2002; Itamar Franco (29/12/2002 a 01/01/1995), Fernando Henrique Cardoso (01/01/1995 a 01/01/2003)

⁵⁵ Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por.

⁵⁶ Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) o direito educacional é reconhecido como um dos 30 direitos humanos, sendo este direito reafirmado em 1959 na Declaração Universal dos Direitos das Crianças.

sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, *viver e trabalhar com dignidade*, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, p. 3, grifos nosso.)

A declaração destaca algumas áreas de conhecimentos e indica as aprendizagens e instrumentos que considera necessários para o desenvolvimento e sobrevivência humana, por consequência, o *Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o acesso à educação e priorizar a aprendizagem* (1990) serviria como um guia para os países participantes que assumiram o compromisso com a referida Declaração.

Na visão desse plano, a educação escolar seria um dos fatores contribuintes do progresso social, cultural e econômico, por isso propõe algumas ações consideradas prioritárias, como o acesso à educação básica, com ênfase a universalização do Ensino Fundamental. Por consequência, seria necessário que os países participantes, incluindo-se aí o Brasil, revessem suas estratégias, principalmente, perante ao fato que já haveria apoio orçamentário.

Em 1993, em Nova Delhi, patrocinada pela UNESCO⁵⁷, UNFPA,⁵⁸ e UNICEF⁵⁹ ocorreu um encontro entre os nove⁶⁰ países mais populosos com emergências financeiras, entre eles o Brasil, para dar continuidade às propostas de Jomtien (1990) e reafirmar a meta de universalização da educação primária, tendo como data limite o ano de 2000. Não podemos deixar de mencionar que o objetivo era oportunizar e de “alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (UNESCO, 1990, p.4), já que “os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades” (DELHI,1993, p.1). Em outras palavras, Delhi (1993) acabou reafirmando também que as necessidades essenciais mínimas de aprendizagem tinham como foco em ler, escrever e contar, além de um conjunto de habilidades, aptidões e valores. Todavia, com concepções educacionais voltadas às demandas do mercado de trabalho.

Considerando que o “déficit de conhecimentos está intimamente ligado ao subdesenvolvimento” (UNESCO, 1999, p.125), foi produzido em 1999 pelo economista francês Jacques Delors, demandado pela UNESCO e pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, o *Relatório Educação: Um tesouro a descobrir* (1999). Esse documento menciona a existência de uma segregação educativa no mundo, o que justificaria a necessidade

⁵⁷ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

⁵⁸ Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) é o organismo da ONU responsável por questões populacionais.

⁵⁹ O Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) é um órgão das Nações Unidas.

⁶⁰ China, Indonésia, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

de um trabalho na EB voltado às competências que devem ser desenvolvidas nos estudantes. Assim, seria necessário estipular na EB um corpo de conhecimentos essenciais, para que “tanto nos países em desenvolvimento como nos países industrializados, adquiram um mínimo de *competências* sobre os principais domínios das aptidões” (UNESCO, 1999, p.125, grifos nosso).

Assim, o *Relatório Educação: Um tesouro a descobrir* (1999) buscou defender que o trabalho educacional escolar também deveria servir para auxiliar os estudantes a desenvolverem conhecimentos e competências rumo aos múltiplos desafios futuros e reforçou a ideia da necessidade de um corpo de conhecimentos essenciais (UNESCO,1999). Pois, na visão desse Relatório, era necessário “atribuir cada vez maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho” (UNESCO,1999, p.20), bem como a mobilização de competências e conhecimentos vinculados às exigências do mercado, já que isso implicaria no trabalho desses futuros profissionais e nas condições de desenvolvimento dos países.

Para Costa (2018), as fortes influências das recomendações internacionais nas reformas do sistema educacional brasileiro, dentre elas a do Relatório de 1999, possuíam ideias políticas voltadas, principalmente, aos interesses comerciais, em direção ao mundo do trabalho. Em outras palavras, a educação básica, seguindo as ideias desse relatório, viria principalmente na égide de preparar o cidadão para o mercado de trabalho, direcionado uma aprendizagem relacionada à necessidade de aquisição de competências e uma educação permanente.

No Brasil, apesar dos PCNs (1998) para o EF (5^a A 8^a séries) terem sido publicados anteriormente ao relatório, eles já abordavam como recomendações para a educação, no texto *Educação e cidadania: uma questão mundial* os “quatro pilares da educação” (1998, p.17) apontados pela UNESCO no Relatório *Educação: Um tesouro a descobrir* (1999). Outro aspecto a ser destacado é o modo em que a EB foi movimentada a partir dos PCNs (1997) pautando-se em uma relação aprendizagem relacionada ao desenvolvimento de competências, e de educação permanente.

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a *aquisição e o desenvolvimento de novas competências*, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para *um processo de educação permanente*. (PCNs, 1997, p.28, grifos nosso)

Nesse contexto, cabe mencionar que a BNCC homologada buscou indicar que o uso do termo competências na EB advém antes mesmo da formulação de uma Base, pois segundo a normativa, o uso do termo competência na educação já orientava a construção dos currículos escolares brasileiros desde as décadas finais do século XX e início do XXI advindos principalmente dos PCNs. Todavia, ressalta-se as influências dos documentos internacionais aqui mencionados que indicavam a necessidade de uma educação básica que relacione aprendizagem e competências. Portanto, podemos considerar que o termo competência na EB relacionado à aprendizagem, mobilização de conhecimentos e habilidade, com vertentes ao exercício da “cidadania e a mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p.8) é também oriundo desses movimentos internacionais.

A BNCC homologada afirma que o foco no desenvolvimento de competências também é enfoque de avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁶¹, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁶². Apesar de não ser membro da OCDE, o Brasil participa do PISA desde sua primeira edição, no ano de 2000, como convidado. Cabe mencionar que a cada três anos a OCDE divulga dados das avaliações educacionais mundiais aplicadas pelo PISA, que medem o desenvolvimento dos estudantes em ciências, matemática e leitura. Além do perfil básico de conhecimentos, o PISA verifica se esses estudantes relacionam “[...] conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna.” (BRASIL⁶³, 2016, p. 18). Nesse sentido, é possível considerar que o PISA possa ser um instrumento orientador das políticas educacionais de países participantes desse programa, como é o caso do Brasil.

Em meio a esses documentos elaborados pelos ideários internacionais e a trocas de governo⁶⁴, foram sendo realinhadas as políticas educacionais no Brasil. Assim, no mesmo sentido de necessidade de uma educação para todos com uma educação básica que se proponha ao desenvolvimento de conhecimentos e competências, surgiu em 2011 o documento do Banco Mundial (BM) intitulado *Aprendizagem para Todos. Investir nos conhecimentos e*

⁶¹ O PISA (Programme for International Student Assessment) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes criado, em 1997, pela OCDE.

⁶² Criado em 1961 a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico(OCDE) é composta por 36 países membros e 5 países parceiros, sendo uma organização voltada para o desenvolvimento econômico.

⁶³ BRASIL. Ministério da Educação. Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

⁶⁴ Em 1 de janeiro de 2003, houve a troca de governo, assumindo Luiz Inácio Lula da Silva, mandato de 01/01/2013 a 01/01/2011, iniciando-se a era do governo petista, que se findou com o mandato da petista Dilma Rousseff caçado em 31 de agosto de 2016.

competências das pessoas para promover o desenvolvimento: Estratégia 2020 para a educação que foi lançado pelo grupo BM.

Esse documento indicou que, embora os grandes avanços que os países em desenvolvimento tenham efetuado na educação primária universal, esses avanços não foram suficientes, pois muitas pessoas ainda saem da escola com uma aprendizagem insuficiente frente aos novos desafios da sociedade contemporânea.

Logo, as *Estratégias 2020 para a Educação (2011)* viriam no intuito de contribuir com os países participantes, para sanar o vão ainda existente entre a escolarização, os conhecimentos e as habilidades que os sujeitos necessitam para atender às novas demandas do mercado de trabalho. Conseqüentemente, o alcance dessas Estratégias eram indicadas reformas educacionais nos países assistidos, reformas voltadas ao fortalecimento da relação habilidades, competências e empregabilidade. Desse modo, para auxiliar na redução da pobreza e no desenvolvimento econômico, era necessário que os países participantes, realizassem reformas educacionais que reforçassem sua base de conhecimento. Notabiliza-se que o Banco Mundial (BM) estaria auxiliando os países a desenvolver as novas abordagens de conhecimento, adequadas às propostas das *Estratégias 2020*.

Conforme Filho, Segundo e Rabelo (2010), essa lógica de reforma educacional, operada pela égide do BM, seria uma estratégia dos organismos internacionais, no intuito de uma aceitação mundial do modelo empresarial na educação. Nessa direção, Caetano (2019) nos alerta sobre a relação entre financiamento e resultados que organismos internacionais como o BM buscam por meio das parcerias realizadas entre o público e o privado. Para a autora, um dos objetivos do BM é estruturar normativas educacional para que se alinhem aos interesses do setor privado e esse contexto, “a criação de uma BNCC se enquadraria neste ideário da agenda global, que se estrutura a partir de indicações internacionais sobre as reformas curriculares (CAETANO, 2019, p.129).

Vê-se a incorporação do termo aprendizagem e a naturalização das expectativas de aprendizagem como definidoras dos currículos nacionais predeterminados. Ao optar pelas competências e apresentar características de um currículo padronizado e prescritivo, subordina a educação aos interesses das relações de produção capitalistas, bem como à ampliação da formação para o mercado de trabalho, colocando a educação a serviço do mercado como um produto. (CAETANO, 2019, p. 129).

Corroborando com essa ideia, a BNCC homologada, apesar de não se apresentar como um currículo expõe em seu texto introdutório ser um documento de caráter normativo. As palavras de Caetano (2019) levam-nos a observar também que a BNCC (2018) naturaliza a relação aprendizagem, competências e mundo do trabalho ao relacionar as aprendizagens pré-

definidas na BNCC (2018) como aprendizagens essenciais, que concorrem para o desenvolvimento de competências e que a promoção dessas competências mobilizaria conhecimentos, habilidades e valores, também relacionadas ao exercício no mundo do trabalho.

Nesse mesmo sentido, o documento *Transformando Nosso Mundo: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*,⁶⁵ coordenado⁶⁶ pela Organização das Nações Unidas (ONU), relaciona, em seu o objetivo 4.4, a educação com as habilidades e competências profissionais que sejam relevantes ao mundo do trabalho. Nessa Agenda é indicado um plano de ação para o planeta, as pessoas e a prosperidade (ONU, 2015), abordando a necessidade de um comprometimento dos países participantes com a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e que essa seja fornecida desde a primeira infância até o nível superior.

É importante destacar que a Agenda, em seu o objetivo 4.2 relaciona, a educação infantil ao desenvolvimento da prontidão para o ensino primário. Isso sem mencionar o que seria, ou como deveria ser essa prontidão. Ao nosso ver isso pode levar a variadas interpretações, dentre elas a de uma alfabetização precoce. Ainda mais se considerarmos que, conseqüentemente, a Agenda aborda a necessidade de se aumentar nos jovens as habilidades relevantes incluindo competências técnicas e profissionais.

A BNCC (2018) indica em sua definição de competências estar alinhada à Agenda 2030 da ONU. Porém, esse alinhamento da BNCC com a Agenda não é referendado nas outras versões da BNCC, sendo necessário lembrar que o desenho de formulação das versões da BNCC também foi profundamente marcado por um conturbado cenário político, com alternância de governos⁶⁷. Nesse sentido, evidencia-se que as políticas educacionais também se tornam meios adotados por governos para enquadrar suas ideologias e aproximarem-se de ideais internacionais, já outros buscam amenizá-las.

Apesar da trajetória desses organismos internacionais indicarem a educação para todos como um direito, observemos que, no decorrer do tempo, esses organismos acabaram ancorando seus ideais educacionais na competitividade econômica e produtividade, vertente das influências das forças neoliberais.

⁶⁵ O documento *Transformando Nosso Mundo: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (2015), institui em seu plano dezessete (17) objetivos de desenvolvimento sustentável e cento e sessenta e nove (169) metas. Abrangendo temas como a inclusão social, desenvolvimento econômico, erradicação da pobreza, sustentabilidade ambiental, dentre outros.

⁶⁶ Este documento foi coordenado pela Organização das Nações Unidas (ONU), de um acordo firmado em 2015 por 193 países, incluindo o Brasil. Por sua vez teve suma implementação iniciada em janeiro de 2016 com parceria colaborativa entre os países e grupos participantes.

⁶⁷ Michel Temer (vice-presidente) do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assumi em 31 de agosto de 2016 até 1º de janeiro de 2019, depois da petista Dilma Rousseff ser caçada.

Compactuamos com Shiroma *et al.* (2002) que defende que as movimentações internacionais, buscam a “[...] adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo” (SHIROMA *et al.*, 2002, p. 78). Nessa perspectiva, é importante ressaltar, que estes organismos intensificaram a ideia de parcerias com organizações não governamentais, como as empresariais, no processo de formulação e solidificação das políticas educacionais, tema da próxima subseção.

2.1.3 Movimentações não governamentais nacionais

Em meio a movimentações internacionais e políticas que geraram descontinuidade e mudanças nas políticas educacionais brasileiras, essa subseção busca indicar outros agentes que são considerados articuladores de movimentos que buscaram influenciar a necessidade de formulação de uma Base Nacional Comum Curricular. Apesar de considerarmos que existem muitos envolvidos nesse percurso que culminou com a atual normativa, destacamos aqui principalmente algumas articulações de grupos empresariais.

Iniciamos esse percurso com o movimento criado em 2006, denominado *Todos pela Educação* (TPE). Conforme a página web⁶⁸ desse movimento, ele tem por objetivo a busca pela melhoria da qualidade da educação e articula políticas públicas juntamente ao poder público, por garantias das aprendizagens de crianças e jovens a partir da mobilização da sociedade. O movimento se define como apartidário e plural, tendo em sua composição diferentes representantes da sociedade, tais como educadores, pais, alunos, empresários, dentre outros.

Em 06 de setembro de 2006, o TPE juntamente com outras 27 (vinte e sete) instituições e movimentos educacionais apresentou a *Carta Compromisso Todos Pela Educação*⁶⁹, pela garantia do direito à educação de qualidade, indicando sete desafios a serem vencidos até 2016. Essa carta foi base para o Planos e Metas Compromisso Todos Pela Educação (PMCTE), que foi lançado em 24 de abril de 2007, pelo Decreto nº 6.094, sendo um plano estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁷⁰.

⁶⁸ <https://todospelaeducacao.org.br/>

⁶⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf. Acesso em 10 novembro de 2021.

⁷⁰ Lançado em 24 de abril de 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), na gestão do então ministro da Educação Fernando Haddad (PT). O PDE foi estruturado em cinco eixos principais: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional, alfabetização e diversidade.

O movimento TPE, no contexto de discussões sobre a formulação da BNCC, aparece em pesquisas⁷¹ educacionais como um movimento de grande influência nos documentos educacionais que impulsionaram o percurso de formulação da BNCC, contando com a presença de representantes que ocuparam cargos no MEC. Cabe salientar que dentre os mantenedores do movimento TPE, existe a presença de grupos empresariais como a Fundação Bradesco, Instituto Natura, Itaú Social, Gol, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Moderna⁷², Instituto Votorantim, Fundação Lemann e outros.

Em 2013, a Fundação Lemann promoveu o *Seminário Liderando Reformas Educacionais e Fortalecendo o Brasil pra o século 21*, juntamente com a Universidade de Yale (USA). Para esse seminário, a Fundação Lemann convidou um grupo de parlamentares⁷³ brasileiros, dentre os convidados estava o deputado Alex Canziani, que em um dos seus discursos ao parlamento, acabou explicitando a ideia de que muitas das escolas brasileiras não tinham objetivos concretos para a educação de seus estudantes. Indicando a necessidade de que o parlamento iniciasse a discussão para a criação de uma Base Comum para a EB.

O que nós vemos hoje no Brasil? Cada Município, cada Estado tem o seu currículo, e, muitas vezes, sem ter claro aquilo que as crianças devem aprender a cada ano do seu ensino. A ideia é que nós possamos, através dos secretários estaduais de educação, através dos secretários municipais, do próprio MEC, fazer uma discussão sobre currículo. O que nós queremos para o jovem brasileiro? O que nós queremos que nossas crianças aprendam em cada um dos anos que passar na educação básica do nosso País? Não é possível mais convivermos com uma criança saindo da escola sem ter o mínimo, sem ter conhecimento da nossa língua e sem ter noções de matemática. Isso, com certeza, inviabiliza o seu progresso, inviabiliza o seu futuro, mas inviabiliza também o futuro da nossa Nação. (Discurso do deputado Alex Canziani, 30/04/2013 grifos nosso)

O parlamentar indicou a necessidade de se debater o currículo único para a EB brasileira relacionando isso ao progresso do Brasil, além de abordar em seu pronunciamento as

⁷¹ Agostine (2017); Silva, V. (2018), Santos (2019) entre outros.

⁷² Conforme o site da Editora Moderna, essa possui uma assessoria especializada no atendimento à imprensa nas áreas de livros didáticos, de literatura e institucional. Oferecendo uma parceria completa para as necessidades de cada escola, com conteúdo, recursos multiplataforma e soluções educacionais. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/institucional/conheca-a-moderna>

⁷³ Os parlamentares convidados foram: Deputado Alex Canziani; Deputado Artur Bruno; Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende; Deputada Manoela D'ávila E Deputado Raul Henry. Que solicitaram autorização conforme o REC 2227/2013 CE-“Requerem autorização do Plenário da Comissão de Educação - CE a fim de que esta encaminhe para análise da Presidência desta Casa solicitação para que um grupo de deputados membros participe, em caráter de Missão Oficial, com ônus para a Câmara dos Deputados, do Programa "Liderando Reformas Educacionais: fortalecendo o Brasil para o Século 21", a ser realizado durante o período de 21 a 24 de abril de 2013, em New Haven, Estados Unidos, a convite da Fundação Lemann e Universidade de Yale. (CE, 2013, p.1) Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01qshb152ljwfi1tykouapzvf1a18318210.node0?codteor=1064279&filename=Tramitacao-REQ+227/2013+CE

experiências das reformas educacionais do Common Core Americano⁷⁴. Desse modo, é possível perceber que a Fundação Lemann buscou tecer uma teia de precedentes para influenciar as reformas educacionais brasileiras.

Em 2013, surgiu o *Movimento Pela Base*⁷⁵ (MPB) que se intitula como uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, cuja a intenção seria a de apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio. Seu conselho de mantenedores é composto pela Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho. Os Parceiros Institucionais do MPB são Unicme, Undime, Abave, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Todos Pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho.

Apesar de nem todos os envolvidos nessas organizações terem ligações com os interesses comerciais, considerando que há participação de instituições da área educacional, faz-se necessário observar a participação desses grupos empresariais na sistematização de contribuições para a formulação da BNCC e do novo EM. Doravante, no movimento de inter-relacionamento do PNE à BNCC observa-se novamente manifestações de setores empresariais interessados na construção da Base.

Em 2015, a Fundação Lemann publicou a pesquisa intitulada *Conselho de Classe* (2015), que apontou o seguinte:

Em relação às perspectivas para o futuro, os profissionais se mostraram receptivos ao uso de inovações tecnológicas que visem melhorar o desempenho do aluno, e se colocaram a favor da construção de uma Base Nacional Comum Curricular com currículo unificado (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015, s/p, grifos nosso).

Ou seja, a pesquisa patrocinada pela Fundação Lemann buscou propagar que os professores brasileiros viam a necessidade de uma BNCC, visando melhorar a EB brasileira. Cury *et al.*, (2018), ao abordar os resultados dessa pesquisa, apontam com estranheza os dados levantados pela Fundação Lemann. Principalmente a referência de que 93% dos professores entrevistados concordam que “saber o que é esperado que os alunos aprendam a cada ano escolar facilita o trabalho do professor” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015, s/p.).

⁷⁴ O Common Core americano, é uma iniciativa educacional iniciada em 2010 que busca detalhar o que os estudantes em idade escolar do território dos Estados Unidos devem saber, alinhando a base educacional as disciplinas cobradas por avaliações internacionais, priorizando a área de linguagens e matemática.

⁷⁵ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> acesso em: 21 junho de 2022.

Na visão de Cury *et al.*, (2018), este dado é um tanto quanto preocupante, pois aparenta que os professores não estariam sabendo o que ensinar em sala de aula. Esses autores, também questionam “qual é o conhecimento que se traduz em educação de qualidade para um grupo econômico tão poderoso e com interesses pautados na expansão do (seu) capital?” (CURY *et al.*, 2018, p. 64). Nesse sentido, cabe mencionar que Jorge Paulo Lemann, um dos fundadores da Fundação Lemann foi apontado em 2019 pela Revista Forbes⁷⁶ como o segundo homem mais rico do Brasil, sendo que sua riqueza advém, principalmente, de seus negócios com grandes empresas.

No mesmo ano da divulgação da pesquisa *Conselho de Classe* foi realizado, de 17 a 19 de junho, o 1º Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC e, no dia 17 de junho de 2015, instituiu-se a Comissão de Especialistas⁷⁷ para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em outubro, segundo o MEC, foi iniciada uma consulta pública para a discussão da primeira versão, com a participação da sociedade civil, entidades científicas e organizações. Assim, além dessa comissão, estabeleceram-se parcerias do Governo Federal com instituições privadas. Sendo a principal representante destas o MPB, que, como já citado, desde 2013 já vinha coordenando, sem a presença oficial do MEC, os movimentos rumo à construção de uma Base e direcionando as políticas públicas educacionais.

Segundo Branco *et al.*, (2018, p. 101), a participação desses grupos empresariais no percurso de formulação da BNCC “visa nada mais que a manutenção da ideologia hegemônica neoliberal sobre a educação, delineando a qualidade esperada e como atingi-la”. Adrião e Peroni (2018) alertam que essas organizações que se articulam como braços sociais, podem estar tecendo, a partir de sua suposta ajuda, fundos de investimentos com retornos financeiros.

Assim, a partir das palavras de Cury *et al.*, (2018), Branco *et al.*, (2018) e Adrião e Peroni (2018) sobre essa participação coordenada da Fundação Lemann e de outras organizações empresariais, de interesses dúbios por trás dessas participações é necessária a atenção aos interesses não explícitos desses grupos econômicos e a reflexão se esses grupos poderiam estar impulsionando a política de reforma curricular visando interesses em favor do capital. Principalmente perante ao fato de que alguns grupos empresariais compõem essas organizações não governamentais e possuem ligação na oferta de serviços e produtos para as

⁷⁶ Disponível em: <https://forbes.com.br/escolhas-do-editor/2019/09/10-maiores-bilionarios-do-brasil-em-2019/>
Acesso em: 20 dez.2020.

⁷⁷ Conforme a Portaria nº 592, de 17 de junho 2015, em seu Art. 1º inciso § 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.

escolas, como a de livros didáticos, programas para a formação de professores, plataformas digitais, softwares, dentre outros.

Em relação ao mercado de livros didáticos, cabe salientar que foi, principalmente, a partir de mudanças⁷⁸ no Programa Nacional de Livro Didático (PNLD)⁷⁹, que o ramo de produção de livros didáticos no Brasil passou a ser mais visado por grandes grupos empresariais⁸⁰ (muitos deles grupos internacionais). Não queremos questionar a cultura avaliativa dos livros didáticos, mas chama-se a atenção a tendência de monopolização⁸¹ do setor pós novas diretrizes avaliativas do plano, denotando a internacionalização do nicho de livros didáticos no Brasil.

Em um país tão grande e com tantas contradições sociais e econômicas como é o caso do Brasil, o fato de grupos empresariais e internacionais possuírem fortes influências nas políticas educacionais, não nos permite desconsiderar que a padronização de currículos e de experiências pode ser questionável.

Nesse sentido consideramos que a BNCC, a depender de sua interpretação, pode controlar e restringir a reflexão, a criticidade e a autonomia dos sujeitos que compõe a EB, ao mesmo tempo pode amenizar a política governamental no que se refere à culpabilidade por qualquer insucesso educacional, do mesmo modo que pode contribuir para que o empresariado (nacional ou internacional) possa influenciar questões educacionais a seu bem favor.

Por fim, essa seção da trajetória política que levou à construção e homologação da BNCC nos leva a refletir as palavras de Cassio (2019, p.37) que defende que “contra toda tentativa de controle, enquanto houver escolas e enquanto houver professores existirá vida fora da BNCC”. Diante dessas palavras, acreditamos ser necessário questionar e refletir essa nova normativa e sua verdadeira validade. Ou seja, precisamos nos posicionar, para que esse não transgrida a relevância da construção social do currículo.

O próximo subcapítulo deste estudo traz a organicidade da BNCC e os sentidos que ela pode produzir na educação brasileira.

⁷⁸ Os livros didáticos começaram a ser submetidos a uma avaliação prévia de especialistas e uma nova cultura avaliativa antes de serem solicitados pelos professores, no período do governo de FHC.

⁷⁹ O Brasil possui um dos maiores programas de aquisição e distribuição de livros didáticos a alunos de escolas públicas do mundo, o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, criado em 1985.

⁸⁰ A nova regulamentação do PNLD alavancou mudanças no setor de produção de livros, como a atenção de grupos internacionais e o desfavorecimento de pequenas empresas (MIRANDA; LUCA, 2004), sendo atualmente disputado por dois grandes conglomerados de empresas, a FTD (da espanhola Santillana) e a Somos Educação (adquirido pela Króton Educacionl), que faturaram mais de 600 milhões de reais juntas através do PNLD (RODRIGUES, 2020)

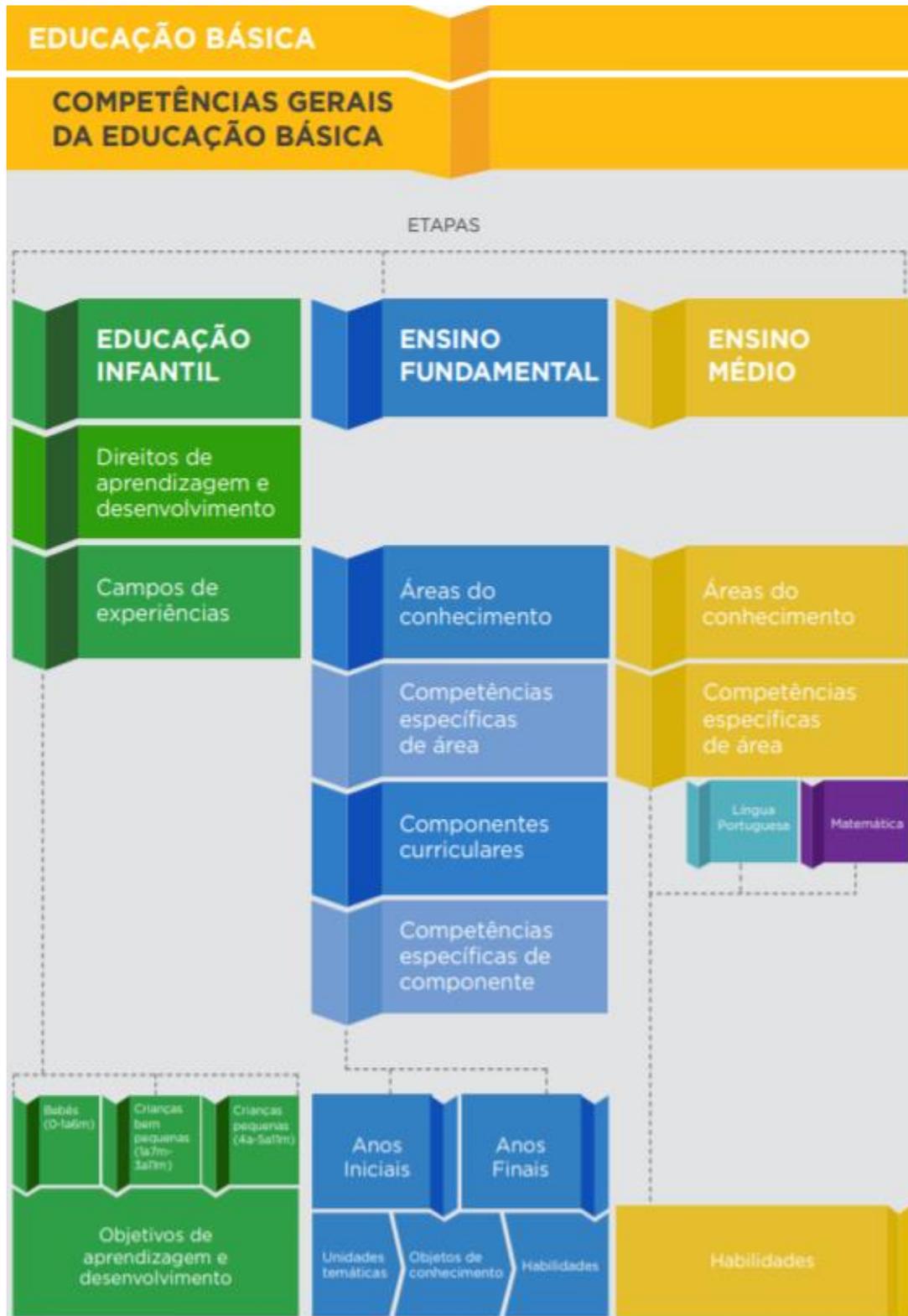
⁸¹ Para Barros (2019), o PNLD corrobora “muito mais para a especialização produtiva e para o oligopólio que fragiliza o setor industrial brasileiro do que para a diversificação produtiva e a desconcentração da produção no setor didático nacional”.

2.2 Organicidade da BNCC

A homologação da BNCC teve em seu decorrer histórico mudanças, movimentações e influências, tanto políticas quanto econômicas que resultaram diretamente na constituição final dessa normativa. Nesta seção apresentaremos uma síntese da estrutura geral da versão final da BNCC (2018) para toda a EB, dialogando com autores que analisaram a estrutura da Base.

A BNCC (2018) ficou estruturada da seguinte forma: Apresentação; 1- Introdução; 2- Estrutura da BNCC; 3-Etapa da Educação Infantil (EI); 4-Etapa do Ensino Fundamental (EF) e 5 - Etapa do Ensino Médio (EM), tudo isso disposto em seiscentas páginas. Sua estrutura geral para as três etapas da Educação Básica é definida como vemos no quadro a seguir:

Quadro 2 - Estrutura geral da BNCC para as três etapas da Educação Básica



FONTE: (BRASIL, 2018, p. 24).

A parte referente à Educação Infantil (EI) apresenta a contextualização histórica dos marcos legais para a EI que culminaram com a BNCC-EI trazendo os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para esta etapa. Consequentemente, aponta os cinco campos de experiências

e os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para os três grupos⁸² que compõem a EI. Por fim, a normativa trata da transição da EI para a EF. Enfatizamos que esta etapa será mais detalhada no capítulo denominado *Movimentações e Preceitos Oficiais rumo a BNCC-EI* que faz parte deste trabalho, já que a EI é foco dessa pesquisa.

A seção destinada ao Ensino Fundamental possui 395 páginas distribuídas em uma breve introdução, prosseguindo com seções destinadas as cinco áreas de conhecimento, a saber: linguagens (Componentes curriculares da Área de Linguagens: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), matemática, ciências da natureza, ciências humanas (componentes curriculares da Área de Ciências Humanas: Geografia e História) e ensino religioso que se comunica com os diferentes componentes curriculares. A inclusão da língua inglesa é proposta somente nos anos finais do EF.

Cada área de conhecimento possui um quadro com as competências específicas para determinada área, sendo que essas competências dialogam com as competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da EB. Em algumas áreas de conhecimento, há mais de um componente curricular e, por isso, também são indicadas as competências específicas para esses componentes, ou seja, a organização curricular da BNCC para o EF é prevista por áreas de conhecimentos, que por sua vez são compostas por disciplinas ou matérias denominadas de componentes curriculares.

Os componentes curriculares do EF dividem-se em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) e esses componentes podem ser trabalhados em unidades temáticas. Já o componente Língua Portuguesa, da área de Linguagens, não é proposto em unidades temáticas, sendo organizado em práticas de linguagem como leitura/escuta, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica, campos de atuação, objetos de conhecimento e habilidades.

Segundo a normativa, as unidades temáticas poderão contemplar “uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades” (BRASIL, 2018, p. 29). Consequentemente, são apresentados quadros com as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas pela normativa para cada ano ou bloco de anos e as habilidades são identificadas por códigos alfanuméricos.

É importante mencionar também que a BNCC propõe que a alfabetização seja sistematizada nos primeiros anos do EF, e que se desenvolva nos três anos a seguir, do 3º ao 5º ano. Assim,

⁸² A BNCC-EI organizou a EI em três grupos por faixa etária, sendo eles: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) fazendo parte da creche e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) fazendo parte da pré-escola.

no processo de alfabetização, os estudantes do EF devem desenvolver competências e habilidades como:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
 Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
 que te mostramos acima.
 Conhecer o alfabeto;
 Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
 Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
 Saber decodificar palavras e textos escritos;
 Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
 Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras,
 desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento). (BRASIL, 2018, p.93)

Com isso, entende-se que aparentemente a BNCC para o EF, não expõe que os alunos dessa etapa devam ser alfabetizados até a conclusão do 2º ano, mas que é necessário possibilitar aos alunos dessa etapa o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais ao processo de alfabetização. Contudo, faz-se necessário refletirmos o contexto que envolve a implementação desse documento, pois os estudos aqui mencionados demonstram a existência de uma ênfase dada à necessidade de aprendizagens voltadas à oralidade, à escrita e à numeração, aquém de somente o estímulo de habilidades que levem a alfabetização, em atendimento a avaliações externas e internas que essa etapa sofre.

Para a etapa final da EB, a seção do documento que se refere ao Ensino Médio (EM) possui 110 páginas, sintetizadas em uma introdução, que aborda o EM no contexto da Educação Básica; a BNCC no EM; os Currículos e itinerários da BNCC. Na sequência, são apresentadas seções destinadas a cada área de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas, sociais e aplicadas.

As disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática deverão serem incluídas em todos os anos do EM, pois essas são disciplinas obrigatórias do EM. Já as demais áreas de conhecimentos formam a grade curricular e poderão ser organizadas e distribuídas de acordo com as características da escola e entendimento do aluno.

A carga horária da formação geral básica exigida é de 1.800 horas e os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais e contemplar as áreas de conhecimento, articulando e integrando estudos teóricos e práticos de:

I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;
 II - matemática;

III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
 IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
 V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
 VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
 VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;
 VIII - sociologia e filosofia;
 IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º). (BRASIL, 2018, p. 478)

Segundo a normativa, além da formação geral básica, os currículos do EM devem articular em sua composição os itinerários formativos nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018⁸³ e Resolução CNE/CEB nº 3/2018⁸⁴). Conforme a BNCC (2018), todas as habilidades propostas ao EM foram definidas tendo por referência a formação geral básica. Assim, em cada área de conhecimento são dispostas as competências específicas dessas sendo o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos desta etapa são dispostos por uma relação de conjuntos de habilidades que representam as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do EM.

Em uma visão geral, conforme o documento, a intenção da normativa é de servir de referência curricular para as escolas brasileiras. Para que esse objetivo aconteça, afirmando sua necessidade, a BNCC é especificada 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, 2018, p. 7).

⁸³ Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017.

⁸⁴ Conforme o Art. 17 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018⁵⁸) a carga horária total do EM deverá ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022.

Nesses termos, a BNCC é apresentada como um instrumento contemporâneo e completo que será fundamental na busca pela garantia das aprendizagens essenciais dos estudantes brasileiros da EB nas redes públicas e particulares de ensino. A normativa enfatiza a necessidade de promoção de uma educação humana integral, que auxilie na superação de desafios da sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, atenda às necessidades e interesses dos estudantes brasileiros.

A normativa também justifica sua necessidade na EB a partir da ideia de que a sociedade contemporânea e o novo cenário mundial impõem aos sujeitos muito mais do que acúmulo de informações, requerendo maior participação, criatividade, resiliência e criticidade dos sujeitos sociais. Acentua-se que os artigos nº 35 e nº 36 da Lei nº 13.415/2017, que alterou da LDB, deram respaldos para os dois condutores do discurso da BNCC (2018) referindo-se às finalidades da educação, sendo eles o direito à aprendizagem e a organização das áreas por competências e habilidades.

Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular propaga a ideia de que a Educação Básica deve fornecer subsídios, ou seja, habilidades e competências, para que os estudantes/futuros trabalhadores, aprendam e saibam lidar com as necessidades e com as responsabilidades cobradas por essa dita sociedade. Em razão disso, os sujeitos devem adquirir as competências requeridas por este novo formato social, já na EB. Para tanto, o documento consubstancia seu âmbito pedagógico a partir de dez Competências Gerais que devem ser desenvolvidas no decorrer da EB.

2.2.1 Competências e habilidades

No texto introdutório da BNCC (2018) é destacado que as 10 Competências Gerais da Educação Básica consubstanciam, no âmbito pedagógico da Base Nacional Comum Curricular, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos alunos brasileiros. As Competências Gerais da Educação Básica são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9 - 10)

Na descrição da normativa, ao assegurar aos estudantes o desenvolvimento dessas competências ao longo da EB, estaria promovendo e mobilizando o estímulo de ações e valores, que coadunam na formação humana deste cidadão, visando também à construção de uma sociedade justa, democrática, inclusiva (BRASIL, 2018). Na visão deste documento, é por meio de um conjunto pré-definido de aprendizagens essenciais que se garantirá as Competências para a formação de um cidadão participativo na sociedade e no mundo do trabalho e que, por conseguinte, isso apoiará a continuidade dos estudos e além de seus projetos de vida. Logo, a BNCC define competência como:

Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e *do mundo do trabalho* (BRASIL, 2018, p. 8, grifos nosso).

Ao abordar o foco nas ações docentes e pedagógicas para EB, o documento indica que:

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio de 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, 2018, p. 13, grifos nosso).

Tomando a definição apresentada e as decisões pedagógicas por referência, observamos que as competências almeçadas na BNCC possuem forte ligação com a economia do país, em relação ao mercado de trabalho e ao tipo de sujeito desejável que exercerá funções nesta sociedade. Observamos também que a BNCC impõe a necessidade de intencionalidade educativa às práticas pedagógicas desde a EI, isso pode ser visto como uma forma de assegurar desde a infância, a construção do perfil de cidadão ensejado.

Diante disso, nota-se que a BNCC, através do slogan do direito de aprender e das aprendizagens essenciais, possa vir a firmar a proposição de competências e habilidades para uma educação que vise implicitamente o ensinar, aprender e avaliar voltados aos interesses econômicos e não na esteira de relações do tipo ensino-aprendizagem que incentivem o desejo por aprender e a decisão de aprender⁸⁵ dos sujeitos.

Perrenoud (2000) faz um alerta para o fato de que cada elemento de um referencial de competências a serem desenvolvidas possam, ao mesmo tempo, nos remeter a práticas seletivas, excludentes e não a práticas renovadoras e democratizantes. Segundo esse autor, “a própria identificação das competências supõe opções teóricas e metodológicas” (PERRENOUD, 2000, p.13). Assim, faz-se necessário irmos além de suas abstrações, refletirmos sobre as competências designadas e o contexto que envolve tanto sua teoria quanto sua prática.

Nesse sentido, Perrenoud (2000) defende que apesar dos currículos serem, na maioria das vezes, direcionados por uma classe social mais favorecida, uma proposta pedagógica com base em competências voltadas para a vida prática não faz distinção de classe social. Segundo esse autor, seu contexto pedagógico pode vir a ser usado tanto pelo rico quanto pelo pobre, já que o intuito é desenvolver as competências para se solucionar com maior eficiência algumas situações e tarefas cotidianas.

Porém, Perrenoud (2000 e 2001) alerta que as competências podem representar um horizonte, mas não um conhecimento consolidado e, por isso, não devemos menosprezar os

⁸⁵ Perrenoud (2001) aborda em as 10 novas competências para ensinar, que ensinar é reforçar a decisão de aprender e estimular o desejo de aprender. Sua concepção pedagógica sobre competências é relacionada a compreensão do tempo pedagógico. Para esse autor é necessário um tempo para que os sujeitos mapeiem suas competências, observando suas possibilidades e dificuldades. Para que assim possam firmar conceitos psicológicos que lhes auxiliem a adequar as competências ao uso atribuído a elas.

saberes e conhecimentos em detrimento das competências, visto que esses são importantes e necessários para o desenvolvimento dessas competências. Perrenoud afirma que devemos pensar na progressão de cada aluno, já que em grupos heterogêneos a mesma tarefa ou o mesmo objetivo não sucinta as mesmas aprendizagens e que não podemos esquecer os contextos sociais dos sujeitos envolvidos na prática ensino-aprendizagem. Devemos considerar a diversidade e a autonomia dos aprendizes e não querer programar as aprendizagens humanas como uma cadeia de montagem. Não se trata de sermos contra ou a favor de uma educação que vise à formação de competências, mas de entendermos que um referencial baseado em competências a serem desenvolvidas pode servir a diversas ideologias, bem como a diversas interpretações e a diversas práticas.

A BNCC é apresentada como influenciadora das matrizes de avaliações e de exames nacionais, o que, conseqüentemente, pode induzir as escolas a trabalharem com prioridade as propostas estipuladas pela normativa. Assim, consideramos que a visão de que uma BNCC não está vinculada há um currículo mínimo ou fixo dependerá muito do contexto de sua implementação e interpretação e, claro, de como se concretizarão os instrumentos de avaliação da Educação Brasileira, após a BNCC.

A BNCC indica que as aprendizagens são organizadas de forma a atender cada uma das etapas. Para tanto, a normativa estipula a partir de códigos alfa numéricos as aprendizagens/habilidades que servirão para orientar o planejamento das aulas da EB. Para o EF e EM as habilidades são relacionadas ao desenvolvimento das competências específicas, sendo que cada componente curricular procura indicar um conjunto de habilidades/competências que devem ser relacionadas aos diferentes objetos de conhecimento.

Já para a EI, na apresentação dos Objetivos de aprendizagem e de Desenvolvimento para a EI, a palavra habilidade aparece como integrante das aprendizagens essenciais que devem ser relacionadas aos Campos de Experiências e aos eixos estruturantes para ampliação e consolidação de novas aprendizagens. Assim, na prática pedagógica da EI, os direitos de aprendizagem das crianças e os eixos estruturantes devem ser a fundamentação para diferenciar as práticas pedagógicas da EI, frente ao desenvolvimento das Competências Gerais.

Segundo a BNCC, “o desenvolvimento de habilidades na EB virá a auxiliar que as aprendizagens essenciais sejam asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p.29). Assim, conforme a normativa, as “habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias” (BRASIL, 2018, p. 30). As habilidades seriam um instrumento para desenvolver competências, ou seja, seria como um veículo para a ação, já que o professor pode utilizar desses referenciais

para chegar ao objetivo da competência, do mesmo modo que este objetivo pode ser percorrido por vários caminhos cabendo ao professor decidir qual (is) trilhar.

É notório que a normativa tenta induzir que as habilidades seriam um meio condutor para chegarmos a determinadas competências. Contudo, as habilidades também poderiam ser entendidas como objetos de conhecimento definidos para cada etapa, cada ano ou bloco de anos, representados pelos códigos alfanuméricos, ou seja, uma indicação clara do que os alunos devem “saber” e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, e, portanto, do que ensinar na EB.

Entende-se que o desenvolvimento de certas competências e habilidades podem, até certo ponto, auxiliar alguns sujeitos por um determinado tempo e espaço, porém, as competências por si próprias não geram subsídios para uma aprendizagem que vá ao encontro a diversos contextos. Do mesmo modo que ter certas habilidades não significa necessariamente que o sujeito venha a ter competência determinada.

Por exemplo, na escola é possível aprender regras gramaticas, leis físicas, efetuar uma multiplicação, mas será que tendo esses conhecimentos e habilidades será possível reconhecer e aplicá-los em situações práticas ou improváveis? Nesse sentido, Perrenoud (2000) argumenta que o trabalho voltado em desenvolver competências não se trata de convencer o sujeito do uso possível dessa, de fazer com que o sujeito deseje essa competência, de ensinar, de dar subsídios para que os sujeitos saibam entrever sua colocação em prática. Segundo esse autor, para que isso ocorra não basta praticar é preciso confrontar as dificuldades⁸⁶ específicas para aprender a superá-las, e tudo isso demanda tempo e reflexão constante por parte do sujeito. Entendemos que necessitamos de experiência para aprender a adequar e confrontar as habilidades e conhecimentos ao uso a qual se destinam (PERRENOUD, 2000).

Ou seja, além da mobilização de recursos cognitivos e de conhecimentos para se estimular e desenvolver competências é necessário também analisar, avaliar e praticar. Diante disso, podemos perceber que, uma educação baseada em desenvolver certas competências necessita de mais tempo e muita reflexão tanto do educador quanto do educando. Cada indivíduo envolvido nesse processo de ensino aprendizagem precisa saber utilizar os conhecimentos e habilidades desenvolvidos a favor de uma competência específica, para assim usá-la em diversos contextos de sua vida cotidiana.

Frente às habilidades da BNCC que se intencionam as competências almejadas Iavelberg (2018) alerta sobre complexidade que os professores terão de enfrentar na tarefa de

⁸⁶ Segundo Perrenoud (2001), o desenvolvimento de competência deve ser visto como mobilizadora, onde o sujeito através da adaptação e alcance de uma situação presente progredida a novos desafios.

interpretação da Base. Para a autora as balizas teóricas e seus indicadores são frágeis e isso torna difícil o trabalho em sua prática. Nesse sentido, apesar de a BNCC apontar as competências, habilidades e intencionalidades, percebemos a existência de possíveis lacunas no documento. Lacunas essas que podem vir a dificultar a compreensão e execução deste documento. Outra situação, identificada por Vilaço e Grande (2019) é o fato de não haver uma frequente participação de professores e comunidade escolar na produção dos materiais didáticos utilizados em sala de aula.

Assim, apesar da Base não considerar obrigatório o arranjo das habilidades postas em prática em sala de aula, esses materiais em sua formulação “terão como base o que está descrito na BNCC” (2019, p. 154). Em outras palavras, haverá um direcionamento mesmo que implícito do trabalho dessas habilidades estipuladas pela Base, visto que os materiais de apoio possivelmente se fundamentarão na BNCC. O que faz lembrar uma questão importante já citada sobre as intenções dúbias na participação de grupos empresariais na construção da BNCC, pois muitos deles são ligados a ofertas de produtos para as escolas, como a de livros didáticos (BRANCO *et al.*, 2018).

No tocante às disciplinas para as etapas do EF e EM, o Parecer CEN/CP nº11/2009 afirma que a BNCC não as exclui, e sim fortalece os saberes historicamente construídos por cada disciplina, contextualizando-as com a intervenção da realidade na organização por áreas. A partir da Base, cada área de conhecimento estabelece competências específicas sendo que algumas abrigam mais de um componente curricular e as suas competências específicas. Porém, estudos como de Iavelberg (2018), indicam a existência de diferentes tratamentos das disciplinas ao comparar a BNCC com os PCNs. Em sua sistematização, tendo como recorte de 1º ao 5º ano e foco a disciplina de artes. Iavelberg (2018) identificou grandes diferenças entre as legislações educacionais, das quais incidem desde os números de páginas disponibilizadas à porcentagem de páginas por área ou componente.

Para Iavelberg (2018), as disciplinas de língua portuguesa e matemática recebem maiores privilégios na BNCC homologada, sobretudo em relação à disciplina de artes, denotando, segundo a autora, uma desvalorização e descontinuidade da disciplina de artes. O que acaba revelando “[...] um caráter instrumental no texto da BNCC, a preocupação em atender ao mercado de trabalho e aos interesses do capital através de uma formação orientada a ele e à expansão de consumidores” (IAVELBERG, 2018, p. 76). Nesse sentido, considera-se que a

BNCC estaria reforçando a valorização dos conhecimentos básico ler, escrever⁸⁷ firmados em pactos realizados com organismos internacionais, bem como poderia ser uma forma de atender interesses dúbios de grupos empresariais que influenciaram o percurso rumo à construção da BNCC

Salienta-se que para a EI não são estipuladas áreas de conhecimento ou disciplinas, e sim “arranjos curriculares” que se estruturam em cinco (5) Campos de Experiências (CE) e que devem assegurar os seis (6) direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI. Segundo Campos e Barbosa⁸⁸(2015) essa seria uma tentativa de diferenciar as propostas pedagógicas da EI em relação às do EF e do EM, que devem orientar as intencionalidades educativas para essa etapa.

Campos e Durli (2020) criticam o duplo sentido na noção de experiência proposta pela BNCC-EI. Para as autoras, os campos de experiências funcionam:

[..]ora como forma de agir das crianças, ora como contextos significativos de aprendizagem, foi transformada em componente curricular, ou seja, em elemento aglutinador de um conjunto de objetivos operacionais que “conversam” sem parcimônia com as competências estabelecidas para a educação básica. Dizendo de outro modo, embora a noção de competências não apareça explicitamente como orientadora das aquisições esperadas como resultados das aprendizagens das crianças, a formulação de objetivos caracterizada em termos de comportamentos esperados, evidencia a lógica que os informa: aquisição de habilidades e evidências de desempenho individuais. (CAMPOS; DURLI, 2020, p. 262)

Essa observação de Campos e Durli (2020) leva a considerar que, a depender das interpretações dos responsáveis pela implementação do documento na EI, poderá haver uma valorização dos quadros de *Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento* e das *Sínteses de Aprendizagens* em detrimento à articulação de atividades baseadas na complementação de experiências advindas das crianças e de sua vida cotidiana. Se for observado por esse sentido, os estudantes da EI não seriam os protagonistas da sua educação, já que o foco seria os objetivos caracterizados na normativa. Diante dos fatos expostos e da fundamentação da normativa, consideramos como árdua missão dos responsáveis na interpretação e prática da BNCC-EI, frente à formação integral humana.

⁸⁷ Abordado pela Conferência de Jontiem (1993) e reforçados pelo relatório Educação um tesouro a descobrir (1999).

⁸⁸ Maria Carmen Silveira Barbosa foi consultora da Base Nacional Comum Curricular, em 2015, atualmente, é professora titular aposentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio grande do Sul, atuando na linha de pesquisa: Estudos sobre a Infância. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5017016632945997>. Acesso em: 03 jan. 2022.

Outro ponto de observação é indicado por Cassio (2019), que se atenta para o discurso oficial da BNCC destacar o direito à aprendizagem em prevalência ao direito à educação. Para esse autor, isso ocorreu devido às mudanças políticas ocorridas em meio à construção da Base. Sendo que esse deslocamento, além de retroceder conquistas e esforços de viabilização do direito à educação, também viria no intuito de retirar do Estado a responsabilidade pelo fracasso escolar diagnosticado nas avaliações externas. Em outras palavras, é necessária a atenção ao fato de que o direito à educação é amplo, ou seja, esse direito por si próprio já deveria garantir o direito à aprendizagem, o direito a uma educação de qualidade, à equidade educacional, à valorização profissional, à formação continuada e outros aspectos que englobam esse o direito à educação.

2.2.2 A formação integral humana e o compromisso com a educação integral

Em relação ao desenvolvimento humano na educação escolar, a BNCC (2018) afirma estar orientada pelos princípios éticos, estéticos e políticos fundamentados nas DCNs (2013) e salienta que o compromisso com a educação integral na EB visa à formação e ao desenvolvimento humano global.

Ao assumir esse compromisso, toda a EB brasileira deve compreender e promover uma visão plural e integral dos estudantes e considerar os alunos como sujeitos de aprendizagem. Segundo a BNCC, deve ser oportunizado aos estudante o desenvolvimento de habilidades conforme as especificidades de cada etapa do desenvolvimento humano, porém compreendendo “a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2018, p.14).

Na linha abordada pela BNCC sobre o compromisso com a educação integral, a escola como espaço de aprendizagem deve estar comprometida com a construção intencional dos processos educativos, considerando as necessidades dos sujeitos de aprendizagem, estar atenta aos desafios da sociedade contemporânea, além de buscar superar a fragmentação disciplinar do conhecimento. Logo, a BNCC enfatiza que no novo cenário mundial há necessidade de desenvolvimento de “competências para aprender a aprender” (BRASIL, 2018, p. 14). Nesse sentido, podemos considerar que a educação com foco em competências além de direcionar as decisões pedagógicas, aborda o que os alunos devem saber fazer para o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho exigidos por essa sociedade contemporânea. Nessa visão, torna-se necessário que processos educativos/didáticos dessa educação integral entenda e considere essas novas demandas sociais e relacione os conhecimentos à aplicação na vida real.

Sobre o compromisso com a educação integral, o texto também assume a posição de caracterizar que as questões atuais do processo educativo se centram em “ensinar, avaliar e aprender”. Nesse sentido, reitera-se que os movimentos internacionais já mencionados indicavam a necessidade das avaliações e as utilizam para medir o desenvolvimento dos países e direcionavam os conteúdos da educação básica global sobre o que ensinar. Enfatizando a necessidade de uma sintonia na educação escolar entre o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências à prática cotidiana, relacionadas principalmente a questões de emergência econômica.

Assim, ao observar a redação dada ao compromisso com a educação integral podemos considerar que ela procura justificar-se muito mais pela necessidade de promoção de aprendizagens sincronizadas aos interesses econômicos da sociedade contemporânea e do cenário mundial, do que referente a outros elementos que envolvem o desenvolvimento humano integral dos sujeitos envolvidos. Desse modo, considera-se que, a depender de sua interpretação, a Base pode influenciar a desvalorização das dimensões afetivas e intelectuais na educação escolar, como se elas não fossem necessárias aos possíveis interesses dos estudantes.

Porém retomando a questão das habilidades e competências, Iavelberg (2018) observou que na visão da normativa a partir da aprendizagem de certas habilidades poderá haver a construção de certas competências necessárias aos estudantes. Contudo, segundo autora, na normativa “não é explícito que a aprendizagem promove desenvolvimento”. Em outras palavras, um indivíduo que aprende certas habilidades pode desenvolver-se melhor para certas competências, contudo a aprendizagem é um dos fatores essenciais para fornecer subsídios ao desenvolvimento humano.

Em função disso, cabe salientar que estudos como os de Vigotski, apontam que a aprendizagem ocorre por uma mudança de comportamento frente às experiências e isso engloba o sujeito em todos seus aspectos, psicológicos, biológicos, afetivos, cognitivos e sociais. Assim, para que esse desejo de aprender ocorra também se faz necessária uma organização de dimensões cognitivas e afetivas. Nesse tocante, uma educação integral visa ao desenvolvimento humano global e deve lembrar constantemente que cada sujeito é único, tem suas singularidades e seus meios para construir seus conhecimentos. Assim, a missão da escola com os alunos vai além de auxiliar a desenvolver conhecimentos, habilidade e competências para o mercado de trabalho, ou para atender avaliações.

Com base nessa visão, considera-se que, a depender das necessidades e desejos apresentados pelos alunos, o professor terá que, além de exercer o papel de auxiliar nas aprendizagens e desenvolvimento, ter uma postura afetiva na relação professor/estudante.

Sendo muitas vezes necessário nessa missão privilegiar por um certo período ou momento, certas dimensões como a afetiva e a social. Isto se configura tanto para identificar certas situações quanto para poder auxiliar a aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e conseqüentemente, o protagonismo desses frente aos seus estudos, saberes e interesses. Para completar o rol de elementos da BNCC, é necessário observar como é disposto o processo de implementação.

2.2.3 Implementação

No tocante ao processo de implementação, a BNCC aponta nas primeiras linhas a autonomia dos entes federados na construção dos currículos. Conseqüentemente, a normativa destaca que a igualdade educacional seria defendida através das aprendizagens essenciais propostas pela BNCC. Ou seja, a BNCC buscar reforçar que não se pronuncia como um currículo fixo, porém consideramos que dependendo do tratamento fornecido em sua fase de implementação e a depender das interpretações dos sujeitos responsáveis por sua prática, este documento de, certa forma, pode vir a ser entendido como um currículo mínimo ou fixo.

Entre as competências estipulados à União designa-se a formação inicial e continuada dos professores alinhadas a BNCC; a promoção e coordenação das políticas educacionais (federal, estadual e municipal); o monitoramento da permanência e sustentabilidade do projeto BNCC; o apoio técnico e financeiro. Dentre as competências dos sistemas, redes de ensino e escolas está a construção de currículos, cujo as propostas pedagógicas considerem “as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2018, p.15), complementando as aprendizagens essenciais definidas na normativa, para cada etapa da Educação Básica. Nesse sentido, podemos entender que a normativa expressa que a busca pela igualdade através das aprendizagens essenciais propostas e a defesa da equidade educacional, parte principalmente das decisões curriculares das redes e sistemas de ensino.

Contudo, a própria redação do documento apresenta uma das problemáticas que envolve sua implementação: a necessidade de superação das fragmentações das políticas educacionais. E por isso indica a necessidade do “fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas do governo”. (BRASIL, 2018, p. 8). Destarte, essa dificuldade em se concretizar as normas de cooperação é uma lacuna historicamente visível e que resulta em “descontinuidade de políticas, desarticulação de programas, insuficiência de recursos, entre outros problemas” (BRASIL, 2014, p.08), esbarrando no êxito das políticas educacionais.

Ainda conforme o PNE (2014-2024) que foi um dos documentos legais para a construção da BNCC, um dos grandes desafios nas implementações das políticas educacionais é a “complexidade do modelo federativo brasileiro de cooperação e a visão patrimonialista que ainda existe em muitos setores da gestão pública” (BRASIL, p.08, grifos nosso). Destaca-se também que desde a CRFB (1988) já era elencada a necessidade de se organizar um sistema federal de ensino, responsabilidade essa incumbida à União. Portanto, é de longa data que essa necessidade é exposta.

Perante a esses fatos, é reforçada a ideia de Branco *et al.*, (2018) sobre a importância do fortalecimento do Sistema Nacional de Educação na defesa de uma educação que possa fugir de interferências externas. Além do mais, enfatiza-se que, fora os desafios já citados pelo PNE, fatores como questões sociais estão aquém de uma política somente educacional. Desse modo, para o alcance das propostas, metas e objetivos da BNCC e do PNE validar-se-á se realmente houver o regime de colaboração entre os entes federados em variados setores e aspectos, não somente em legislações educacionais.

Desse modo, entende-se que no processo de implementação da normativa, os sistemas e redes de ensino têm uma árdua missão na (re)formulação de seus currículos, pois além de tentar assegurar as aprendizagens essenciais dispostas na nova normativa, devem considerar as diversidades e diferenças sociais e culturais existentes, buscar atender as necessidades, possibilidades e interesses de seus estudantes e lutar pela superação das desigualdades educacionais, ou seja, a normativa acaba por delegar a busca pela equidade educacional aos sistemas e redes de ensino. Visto que, além atender a normativa, eles são incumbidos de lutar pela inclusão, pela não discriminação, pelo respeito às diferenças e diversidades, assuntos não aprofundados na normativa.

Em sua redação a BNCC prescreve as aprendizagens que considera essenciais a todos os estudantes, propõe objetivos, habilidades e competências que devem ser alcançadas e, de forma geral, indica que será guia das avaliações e exames nacionais. Contudo, devido aos diversos contextos que circundam os sujeitos alvos dessa normativa não dá para supor que a partir de uma BNCC se terá a segurança das aprendizagens essenciais na EB e a tão sonhada e falada qualidade e equidade educacional. Nesse contexto torna-se relevante questionar a quem e a quem está servindo a construção da BNCC?

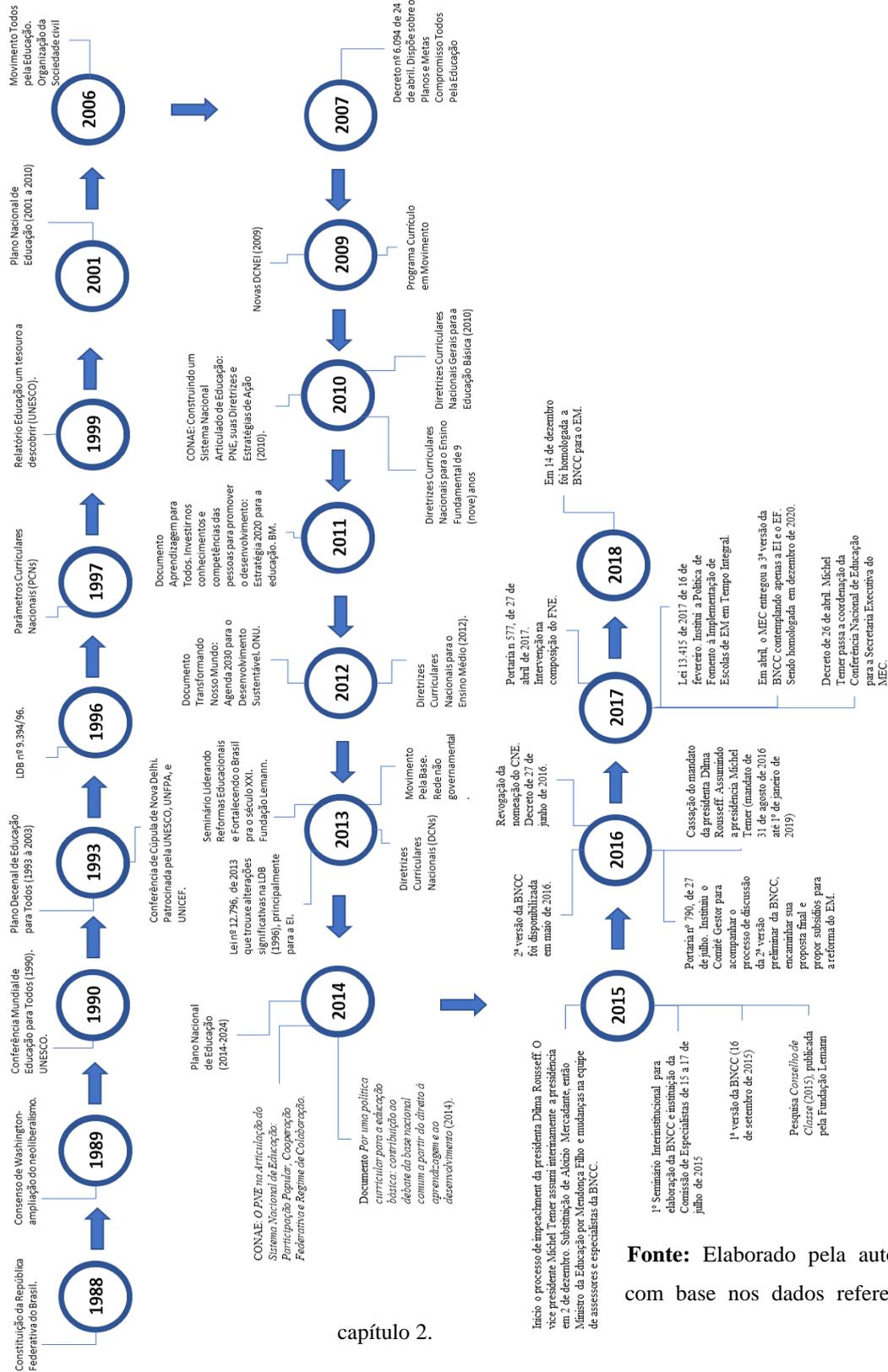
É de suma importância mencionar que esse processo de implementação⁸⁹ ainda deve lidar com novos desafios que surgiram com a pandemia mundial do novo corona vírus. Portanto, assim como a educação escolar que, muitas vezes, tem de lidar com situações que fogem da previsão de um currículo, o processo de implementação passará por desafios novos e imprevistos.

Por fim, nesta seção buscamos elencar alguns aspectos da organicidade da BNCC relacionando-os a possíveis desafios verificados por autores citados aqui e vão ao encontro de nossas indagações. Para uma melhor orientação cronológica do percurso histórico educacional até a homologação da BNCC é trazida, a seguir, uma linha do tempo com algumas movimentações políticas, e de organismos internacionais e não governamentais brasileiros. No entanto, ainda se faz necessário elencar mudanças gerais do contexto político educacional que influenciaram a constituição e visão da EI no Brasil e que culminaram com a inclusão da EI na BNCC. Assunto que será abordado no próximo capítulo.

Para uma melhor orientação cronológica do percurso histórico até a homologação da BNCC, apresentamos, a seguir, uma linha do tempo relacionando movimentações que influenciaram as políticas educacionais para a EI e que foram apresentadas nesse capítulo.

Quadro 3 - Linha do tempo capítulo 2

⁸⁹ Segundo a página do MEC, a BNCC deverá ser implementada em até dois (2) anos, após sua homologação. Conforme o Art. 21, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC deverá ser revista após 5 (cinco) anos do prazo de efetivação.



capítulo 2.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados referenciados no

3 MOVIMENTAÇÕES E PRECEITOS OFICIAIS RUMO À BNCC-EI

O presente capítulo tem como objetivo compreender o processo histórico que culminou com inserção da EI na elaboração da BNCC. Salientamos que consideramos que as políticas curriculares devem ser observadas na dinâmica das mudanças históricas, políticas e econômicas, já que se estruturam dentro de moldes sociais e políticos. Tendo esse pressuposto, intencionamos com esse capítulo analisar e indicar o contexto que configurou a construção da BNCC-EI e refletir em que medidas as políticas direcionadas à primeira⁹⁰ infância e seus movimentos compreenderam a criança, a infância e sua educação. Portanto, este capítulo, direciona-se para os dispositivos legais que movimentaram as políticas curriculares educacionais da EB e que estabeleceram as orientações curriculares para a etapa da EI.

A primeira seção aborda trata da trajetória histórica dos marcos legais para a EI, a discussão perpassa movimentos internacionais e nacionais e políticas nacionais, tomando por base os documentos oficiais, que conforme o texto da BNCC para a EI, permearam sua história até seu contexto atual de aprovação. Na segunda seção, é demonstrado um breve limiar das discussões e modificações das versões preliminares até a versão final, é indicada a estrutura da BNCC para a Educação Infantil e na intenção de estabelecer um cotejamento sobre possíveis indicações de implicações desta normativa, busca-se em análise de autoras/es e pesquisadoras/es entender algumas entrelinhas da BNCC-EI.

3.1 Transitando pelos documentos oficiais: algumas mudanças e movimentações até chegarmos a BNCC-EI

Por mais que este capítulo seja direcionado à Educação Infantil brasileira, as ideias de Campos (2008) defendem que temos que considerar a interferência de movimentos internacionais na educação nacional, pois essas investidas vinculam-se às políticas educacionais assumidas, nos levam a entender que as relações políticas entre o local e global, ao firmarem seus acordos, podem acabar interferindo na elaboração dos documentos e dos materiais educacionais afetando também a EI. Em decorrência disso, nessa seção são abordados movimentos políticos e econômicos, nacionais e internacionais que, de certo modo, influenciaram a elaboração de documentos fundadores para a EI no Brasil.

⁹⁰ O artigo 2º da LEI Nº 13.257, DE 8 DE MARÇO DE 2016, que alterou o ECA (1990) considera a primeira infância como “os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (BRASIL, 2016).

Busca-se a partir dos marcos legais especificados na etapa da Educação Infantil iniciar a compreensão desse percurso que levou à formulação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI). Os marcos legais descritos na seção da BNCC dedicada a educação Infantil são:

- Constituição Federal (CRFB) de 1988;
- LDB 1996;
- Emenda Constitucional nº 59/2009;
- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Assim, o percurso da BNCC-EI inicia-se com a CRFB (1988) que foi elaborada no intuito de consolidar a democracia e superar o período da ditadura militar e configurou as garantias de oferta do Estado no que se refere à educação. A CRFB(1988) definiu como dever do Estado, família e sociedade garantir os direitos das crianças e dos adolescentes à educação, à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à cultura, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, dentre outros direitos.

Para a criança, a CRFB (1988) oficializou a garantia à creche e à pré-escola independentemente de sua classe social. Conforme o artigo nº7, inciso XXV, a CRFB (1988) promulga que é dever do Estado a “[...] assistência gratuita a filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas”. A Emenda Constitucional nº 53, de 2006 deu nova redação a esse artigo da CRFB, tornando obrigatória a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas e a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009⁹¹, foi prevista a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Desse modo, obrigando pais e responsáveis à inserção na EB a partir dos 4 anos de idade.

Assim a CRFB (1988) configurou as garantias de oferta do Estado à educação e consequentemente trouxe significativas mudanças na forma como as crianças deveriam ser vistas. A partir da CRFB(1988), a criança ganhou o status de um cidadão com pouca idade que possui direitos, apesar de na época, não ser obrigatório aos pais e responsáveis a matrícula da criança antes dos sete anos em instituição escolar. Salienta-se que, embora a CRFB (1988) tenha promulgado esse dever ao Estado, historicamente o atendimento à infância nessa faixa etária nessa época foi marcado por uma dicotomia de representação de especificidades educativas vinculadas a diferenciação por classe social, junto a inserção da mulher no mercado de trabalho

⁹¹ A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, deu nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da CRFB (1988), de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Assim, educação dos alunos de zero a três anos, nas creches, ainda não é considerada obrigatória.

(KUHLMANN JR., 1998). Como também podemos observar no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (2009, p. 01).

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares.

Desse modo, é possível observar que o atendimento educacional de crianças advindas das classes menos favorecidas ligava-se ao combate à pobreza e à assistência social, configurando a creche como um local de amparo aos filhos de trabalhadores carentes e marcado pela ideia de ofertar assistência aos necessitados. Em contraste, as pré-escolas eram relacionadas à escolarização antecipada de filhos de famílias com melhores condições financeiras, ou seja, havia dois modos diferenciados de tratar a educação e cuidados das crianças da primeira infância, esses modos eram determinados pelas condições financeiras das famílias.

Em 1990, outro notório progresso para o atendimento à criança foi criado e sancionado pela lei nº 8.069/90, que buscou garantir direitos para a infância e adolescência, denominado Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse estatuto aponta em seus artigos 3º e 4º os direitos desses grupos:

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

Artigo 4º- É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Vale salientar que, apesar do Brasil ter um estatuto de proteção à criança, ter assinado acordos em prol dos direitos das crianças e ter tido avanços significativos em relação à infância, isso não foi suficiente para que nos anos de 1990 fossem postas em prática as políticas públicas que reconhecem efetivamente esses direitos (CAMPOS; BARBOSA, 2018).

Nesse entremeio de promulgação de legislações, é importante destacar que as relações estabelecidas entre o Brasil e organismos internacionais culminaram com fundamentações e orientações para a educação básica. Dentre essas relações retomamos a *Conferência Mundial*

de Educação para Todos (1990) que aprovou o *Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (NEBAS).

O foco do NEBAS⁹² (1990) era a universalização e a conclusão do Ensino Fundamental abrindo a prerrogativa de que a educação na infância deveria ser incrementada pela família em parcerias com organizações não governamentais, principalmente no que se refere às crianças advindas de famílias pobres. O que nos leva a considerar que as outras etapas educacionais, dentre elas a EI, na visão do NEBAS, não eram vistas como prioridade educacional e a EI era voltada ao assistencialismo.

Em 1993, no Brasil foi apresentado o *Plano Decenal de Educação para Todos (PDET)*, que veio na perspectiva de fixar os objetivos e metas da educação brasileira entre os anos de 1993 à 2003. Contudo, observamos que, devido seu contexto, o PDET também tinha como objetivo atender os compromissos assumidos na *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990). Notabiliza-se que a referida Conferência (1990) é citada na apresentação do PDET (1993-2003) como base para a construção dos planos de educação dos países signatários da conferência

Dentre as metas pontuadas, que coadunam com as propostas do NEBAS, e suas ações para a EI, o PDET (1993) aponta a meta global de “criar oportunidades de educação infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre” (MEC, 1993, p.43) e determina o atendimento de “crianças provenientes de famílias em situação de pobreza, tendo vista evidentes impactos que isto exerce sobre as oportunidades posteriores de educação fundamental” (1993, p.48), entre suas ações. Todavia, o que é possível perceber é que o PDET (1993) coadunou com as propostas do NEBAS, já que o atendimento na EI teria foco nas crianças advindas de famílias em situação de pobreza. Compreende-se que não se pode desconsiderar as desigualdades econômicas quando pensamos nas políticas voltadas à infância. Contudo, o que se percebe é que o atendimento educacional à infância com o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) reforçou mais a necessidade o atendimento a classes menos favorecidas como estratégia de combate à pobreza, do que pelo direito do pequeno cidadão, independente de sua classe social, ao acesso à uma educação de qualidade, direito que foi adquirido com a CRFB (1988).

Cabe mencionar que essas legislações e ações que estruturam os direitos desses cidadãos de pouca idade marcaram a década de 1990 e também acabaram promovendo mudanças de

⁹² Seus principais organizadores e patrocinadores eram o Banco Mundial, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

visão acerca da formação humana e social das crianças. Tal fato promoveu a ampliação de estudos, pesquisas e eventos sobre a importância da EI. Em decorrência disso, houveram disputas e discussões entre o governo e pesquisadores no que se refere às concepções de EI que dialogassem com as bases legais, bem como pelo direito das crianças (CAMPOS e BARBOSA, 2018).

Em 1996, a relação entre criança e educação ganhou outro enfoque significativo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. A LDB reconheceu a expressão Educação Infantil (EI) para determinar a primeira etapa da Educação Básica e confirmou o atendimento gratuito em creche e pré-escolas⁹³ promulgado na CRFB (1988), além de reforçar em seu Art. 11, inciso V, a responsabilidade dos municípios de ofertar a educação infantil em creches e pré-escolas, o que já era promulgado no inciso 2º do artigo 211⁹⁴ da CRFB (1988). Consequentemente, coube aos sistemas municipais de ensino regular a institucionalização da EI, já que segundo o art. 89 da LDB, as creches e escolas teriam o prazo máximo de três anos (art. 89) para se enquadrarem.

É importante lembrar que o atendimento de crianças de zero a seis anos era de cunho assistencialista, as creches e as pré-escola antes da LDB, em grande maioria, eram integradas ao sistema de assistência social e as crianças de zero a três anos eram atendidas principalmente por instituições filantrópicas e ações comunitárias. A partir da LDB era necessário que o governo garantisse o acesso, a qualidade e, portanto, o financiamento dessa etapa educacional para seu efetivo atendimento. Toda a demanda da educação de zero a seis anos, historicamente ofertada em espaços de promoção social, passou legalmente a ser de responsabilidade do governo,⁹⁵ com priori aos municípios e suas respectivas secretarias de educação.

Esses avanços legais, advindos da LDB (1996) também trouxeram grandes desafios à educação brasileira, um deles, segundo Campos e Barbosa (2018), foi a transferência do atendimento de crianças de zero a seis anos que estavam sob responsabilidade do Ministério da Assistência Social para o Ministério da Educação. Segundo as autoras, as transferências não

⁹³ Salientamos que em decorrência da Lei nº. 11.114 de 2005 (BRASIL, 2005), foi alterado os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Consequentemente, a Emenda Constitucional nº. 59 de 2009 tornou obrigatório a EB a partir dos 4 anos de idade. E em 2013 a Lei nº 12.796, de 2013) promulgou que a educação infantil gratuita seria destinada às crianças de zero até 5 (cinco) anos de idade. Essa inclusão consequentemente acabou trazendo aspectos legais de busca de zelo pela infância e pela qualidade ao atendimento dessa etapa da EB.

⁹⁴ § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

⁹⁵ Apesar da LDB responsabilizar os municípios pela oferta da EI, temos que retificar que a mesma lei e o artigo 211 da CRFB(1988) explicita o regime de colaboração entre os entes União, sendo notório que a União e Estados também teriam responsabilidades e compromissos com a EI.

vieram acompanhadas de recursos financeiros. Dentre os agravantes para esse desafio, Barbosa e Campos (2018) evidenciam que as orientações internacionais de 1990 focalizavam no investimento do Ensino Fundamental.

Segundo Arelaro (1999); Rosemberg e Pinto (1997), Rosemberg (2003) as reformas educacionais dos anos de 1990 não tiveram grande repercussão na EI, principalmente no acesso e qualidade para essa etapa. As pesquisas de Rosemberg (2003, p.39) apontam que o Censo Escolar de 1997 e o Censo da Educação Infantil (2000/2001) indicam no plano físico dos estabelecimentos, “a persistência de indicadores de baixa qualidade, como falta de infraestrutura, de água, esgoto, bem como material pedagógico adequado às crianças pequenas (livros, brinquedos etc.)”. Compactuando com as ideias de Rosemberg (2003) Campos e Barbosa (2018), mencionam que essa falta de atenção à EI deu-se, principalmente, pelo fato do governo brasileiro adotar influências internacionais⁹⁶ nas orientações de suas reformas educacionais, priorizando os gastos com o EF, estagnando os gastos federais com as outras etapas da educação, incluindo a EI. Rosemberg (2003) atenta para o fato de que os movimentos internacionais da época, dirigiam o atendimento das crianças da EI para modelos de programas não formais⁹⁷, apoiados em um investimento e custeio público reduzido e que destinava recursos principalmente ao atendimento populacional mais pobre, sob forma de assistência às crianças.

A partir das falas de Campos e Barbosa (2018) e Rosemberg (2003) podemos considerar que ocorreu um descompasso entre o que promulgava a LDB (1996) para a EI e a consolidação e ampliação de sua política. Visto que uma política pública que engloba legalmente uma etapa educacional, no caso a EI, à educação básica, necessitaria de investimentos orçamentários, suficientes para garantir o atendimento.

Assim, apesar de legalmente terem ocorrido mudanças nos padrões das políticas educacionais de 1990 para a EI, consideramos que as políticas públicas, na prática, ainda estavam a passos lentos no que diz respeito ao acesso e à qualidade para essa etapa. Além do mais, podemos observar que nos anos de 1990 houve um maior engajamento do governo

⁹⁶ UNESCO, UNICEF e BM.

⁹⁷ Na visão de Rosemberg (2003, p.191), esses programas não formais são “programas incompletos, implantados como soluções de emergência, porém extensivos, o que redundava, via de regra, em atendimento de baixa qualidade e de grande instabilidade, sendo destinados, exatamente, a populações pobres que, da ótica de políticas afirmativas, necessitam e têm direito a programas completos e estáveis, como medidas de correção das injustiças que veem sofrendo histórica e sistematicamente”. O não formal foram implantados principalmente nos países subdesenvolvidos programas esses que não prevêm a socialização de crianças pequenas como um componente importante.

brasileiro em atender interesses de organismos internacionais, priorizando o ensino fundamental na EB brasileira.

Nesse entremeio histórico de influências e interferências internacionais, as políticas públicas brasileiras voltadas à EI, as lutas de movimentos sociais⁹⁸ e pesquisadores se intensificaram e buscaram expandir discussões sobre o direito das crianças a essa educação. Desse modo, as políticas públicas que fundamentam e definem parâmetros para esta etapa foram ganhando novos olhares, funções e conceitos, que buscaram substituir a visão assistencialista em detrimento da conquista social do cidadão com pouca idade. Segundo Cury (2020), foi devido à pressão dos movimentos sociais que se reconheceu o direito de cada faixa etária na organização da educação nacional.

Na busca pela superação da concepção assistencialista estigmatizada ao atendimento às crianças de baixa renda, em 1998 houve a publicação da primeira proposta curricular para a Educação Infantil no Brasil, os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (RCNEI). Apesar de ser um valioso progresso para a EI, esses referenciais não eram obrigatórios.

Sua formulação se deu por meio de documentos dos PCNs elaborados pelo MEC para a EI (creches, entidades equivalentes e pré-escolas), o RCNEI (1998) buscou oferecer subsídios para os projetos pedagógicos das prefeituras e das unidades de educação infantil (Brasil, 1998), pressupondo que cada professor da EI tivesse o seu referencial para seu trabalho, ou seja, sua intenção era de servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre metas de qualidade, objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos.

Dentre as críticas⁹⁹ ao RCNEI (1998), salientamos que elas se voltaram, principalmente, para a postura antidemocrática do MEC no que se refere à elaboração e divulgação do relatório; possíveis discordâncias das bases teóricas utilizadas para explicar o desenvolvimento humano; certa semelhança ao EF na forma em que o conteúdo foi organizado para o trabalho pedagógico com os estudantes da EI o que poderia levar a uma escolarização precoce, além do documento esconder a desvalorização dos profissionais da EI.

Em relação à sua estrutura, o RCNEI era composto por três volumes: volume 1- Introdução; volume 2- Formação pessoal e social; volume 3- Conhecimento de mundo. Esse

⁹⁸ Os Movimentos sociais aqui são compreendidos como “grupos de pessoas, com posicionamento político e cognitivo similar, que se sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força capaz de firmar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos” (SOUZA, 2000, p.38). Cita-se como exemplo o Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB) que surgiu em 1999 em defesa da Educação infantil.

⁹⁹ Cerisara (2002), Campos (2002), Rocha (1999), Prado (2000).

referencial estipulava à EI sua responsabilidade social perante o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo e social.

Nessa perspectiva, o RCNEI (1998) propôs uma ação integrada, incorporando as atividades educativas aos cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, intensificando a discussão sobre a necessidade de integração do cuidar/educar na EI e reforçando a necessidade do brincar para essa etapa educacional. E trouxe a visão de criança como:

[...] 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. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21).

Contribuindo para uma concepção de educação voltada à uma criança mais autônoma, ativa em seu meio social, em suas relações com as pessoas e com o mundo. Destacamos que a criação desse documento pode ser considerado um importante marco para a EI, já que até então ainda não havia um documento curricular como o referido (LISBOA, QUILLICI e PRADO, 2016). Além do mais, o documento almejou uma abrangência nacional ao se configurar como orientador das práticas pedagógicas da EI brasileira.

Ainda no ano de 1998 houve a aprovação do Parecer nº.022 de 17 de dezembro de 1998, pelo CNE /Câmara de Educação Básica que visava à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Este parecer indicou a importância de investimento social na política nacional para a infância, reafirmou as crianças como sujeitos de direitos e cidadãos e as apontou como “seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie” (BRASIL, 1998, p.6). Descrevendo as crianças como:

Inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertos entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;
Tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;
Inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;
Encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto ao seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação (BRASIL, 1998, p.6).

A partir desse parecer foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CNB nº.1, de 07 de abril de 1999. A DCNEI (1999) se apresentou em caráter mandatório para todas as instituições que contemplavam o trabalho com a EI, com a função de direcionar e estabelecer critérios para as propostas curriculares e os projetos pedagógicos dessas, considerando-se creches para as crianças de 0 a 3 anos e as chamadas pré-escolas ou centros e classes de EI, para crianças de 4 a 6 anos.

A partir das DCNEI (1999) era fundamental que os educadores conhecessem e entendessem as diretrizes, pois essas diretrizes além de direcionarem o trabalho docente com os estudantes desta faixa etária, apresentaram-se com caráter mandatório. Em outras palavras, os profissionais que não estivessem cumprindo as propostas dessas diretrizes estariam infringindo a legislação.

Cabe observar que, diferente do RCNEI (1993), as DCNEI (1999) colocaram em foco a identidade pessoal dos estudantes da EI. Na apresentação do RCNEI (1993), logo no início de seu texto, o documento se volta para o professor de EI ao explicitar que o objetivo do referencial era de auxiliar o professor da EI em seu trabalho, servindo como um guia reflexivo para os professores dessa etapa. Diferentemente, as DCNEI (1999) que são normativas, destacam que ao definir suas propostas pedagógicas, as instituições de Educação Infantil “deverão explicitar o reconhecimento da importância da *identidade pessoal de alunos*, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional no contexto de suas organizações”(BRASIL,1999, p.19) e, conseqüente, reforça essa afirmação dizendo que “as crianças pequenas e suas famílias, mais do que em qualquer outra etapa da vida humana, estão *definindo identidades*”(idem).

Ainda em 1999, destaca-se outro influenciador das políticas educacionais globais. Sendo que este como já apontado no capítulo, reflete consideravelmente em alguns aspectos da atual BNCC. No caso da EI, o Relatório denominado *Educação um tesouro a descobrir* (1999), ao tratar do atendimento à criança, indica que esta pode ser “integrada em programas de educação comunitária destinados aos pais, em especial nos países em desenvolvimento” (UNESCO, 1999, p.129) e sugere que o atendimento educacional às crianças em idade pré-escolar auxiliaria na “superação das dificuldades iniciais de pobreza” (UNESCO, 1999, p. 129). Paradoxalmente, observa-se que o atendimento educacional das crianças é relacionado a programas de atendimento de baixo custo e indicado às classes mais pobres.

Já no ano 2000, no dia 07 de julho, foram homologadas as *Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil*, sob o Parecer CEB/CNE 04/2000. A intenção do documento era definir

ações relativas à vinculação das instituições de EI aos Sistemas de Ensino, à proposta pedagógica, o Regimento Escolar das instituições, à formação de professores e outros profissionais e aos espaços físicos e recursos materiais para a EI.

Conseqüentemente, em 2001, no governo de FHC, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) vigência 2001 à 2010. Dentre suas metas e objetivos para a EI observamos que ampliação da oferta de educação infantil, o estabelecimento de um Programa Nacional de formação dos profissionais na educação infantil, a elaboração no prazo de um ano de padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das creches e pré-escolas, a garantia de alimentação escolar para as crianças, o fornecimento de materiais pedagógicos segundo às necessidades do trabalho educacional e das faixas etárias e a garantia de que em todos os Municípios, além de outros recursos municipais, destinar-se-ia 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF para serem aplicados prioritariamente na EI.

Segundo Aguiar (2010), apesar de reconhecidos os avanços na EI obtidos pelo PNE (2001-2010) foram encontradas dificuldades em sua execução. O autor aponta alguns motivos:

[...] a limitação de financiamento -a despeito dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais no esforço para ampliar o quadro do atendimento escolar no país. Educação (FUNDEB) – e a frágil articulação entre os entes federados emergem nas avaliações como fatores cruciais que precisam ser considerados. (AGUIAR, 2010, p. 719)

Todavia, muitas das metas estipuladas por esse plano não tiveram o êxito esperado. Cabe relembrar que o PNE 2001-2010 iniciou-se no final do governo FHC e finalizou-se no governo de Lula. Segundo Barbosa e Campos (2018), foi a partir do governo de centro esquerda petista que houve avanços¹⁰⁰ na agenda educacional, em especial nas relações com os movimentos sociais.

Cabe mencionar que a partir do governo de Lula, o MEC publicou vários documentos com o objetivo de direcionar os Estados e municípios no desenvolvimento de políticas públicas que correspondessem às metas do PNE, bem como realizou levantamentos e estudos sobre a qualidade do ensino na EI. Dentre os documentos publicados nesse período destacamos que para a EI houve:

¹⁰⁰ PORÉM, Para Barbosa e Campos (2018) Barbosa (2020), esses avanços NÃO repercutiram diretamente na oferta desse direito à população. Nota de rodapé

- *A Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação*¹⁰¹, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a EI, publicada no ano de 2005;
- Os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil*¹⁰² publicados em 2006, cujo o objetivo era “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (MEC, 2006, p.8), ou seja, serviriam como um guia que indicava os principais fundamentos que seriam monitorados;
- Os indicadores de *Qualidade na Educação Infantil* foram publicados, no ano de 2009, como um documento de apoio para melhor detalhar os parâmetros e indicadores operacionais abordados nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil* (2006).

Com o objetivo de regulamentar e legitimar as políticas públicas educacionais do governo petista, nesse período também houve algumas alterações na LDB (1996) e na CRFB (1988), no que se refere à EI, dentre elas destacamos:

- A *Lei 11.114*, de 2005, que alterou a LDB (1996) e tornou obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade;
- A *Emenda Constitucional* (EC) n. 53/2006¹⁰³ alterou a CRFB (1988) e promulgou, em seu art. 7º, a assistência gratuita em creches e pré-escolas desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade. Essa EC foi revertida na Lei 11.494, de 2007¹⁰⁴, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Desse modo, pela primeira vez dotava a educação infantil, com financiamento próprio.

¹⁰¹ Segundo o Ministro da Educação da época, Tarso Genro o objetivo desse documento era contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos. (MEC, 2005, s/p.)

¹⁰² Conforme o Ministro da Educação da época, Fernando Haddad, os Parâmetros deveriam ser utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, na promoção de “igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.” (MEC, 2006, p.3).

¹⁰³ Deu nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

¹⁰⁴ Segundo o Portal do MEC, o FUNDEF vigorou de 1997 a 2006, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que vinha no intuito de atender toda a educação básica, da creche ao ensino médio. FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb> Acesso em 07 de junho de 2022.

- E a *Emenda Constitucional* nº59, de 2009, que também alterou a CRFB(1988) e promulgou a obrigatoriedade do ingresso de crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil, sendo a partir de então obrigatório que os pais e responsáveis por crianças dessa faixa etária matriculassem seus filhos e facultativa para crianças de zero a 3 anos a vinculação nas instituições regulares de ensino.

Para completar o rol de leis que repercutiram significativamente na EI desse período, há um destaque também para o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009, que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999). A sua reformulação e atualização é justificada nesse Parecer pela existência dos novos desafios ¹⁰⁵na EI, sendo de fundamental importância a revisão de:

[...] concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (CNE/CEB, 2009, p.2)

Esse processo de elaboração das Diretrizes contou com a participação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG), através de um convênio que visou uma articulação para um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da EI.

Esse processo serviu como esteio para a elaboração de subsídios para as novas DCNEI. Na elaboração das DCNEI participaram dos debates e audiências, representantes de entidades nacionais, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEB¹⁰⁶), do MEC, especialista na área de EI¹⁰⁷, além de entidades não governamentais, grupos de pesquisas, dentre outros, que contribuiriam no processo de elaboração das novas Diretrizes para a EI.

Vale registrar que as DCNEI (2009) também foram alvo de críticas, sentidos e dissensos. Com discussões voltadas, especialmente, para a não escolarização, a não ordenação e condução

¹⁰⁵ Em síntese, os desafios seriam: o alcance da meta do PNE (2001-2011) que estipulou a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos; A construção da nova identidade da creche, pois com a CF (1988) a EI passou a ser um direito social, sendo assim necessário a “superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização” (CNE/CEB, 2009, p.1); A integração das creches nos sistemas de ensino com o conjunto das pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica.

¹⁰⁶ Segundo a página mieib.org.br. O MIEB é uma organização autônoma, composta por professores, pesquisadores e organizações da sociedade civil, criada em 1999. De caráter não-institucional, comprometida na militância pelo direito de uma EI de qualidade para as crianças de zero a 6 anos e pelo fortalecimento da atuação profissional dessa etapa escolar.

¹⁰⁷ Maria Carmem Barbosa, Sonia Kramer, Fulvia Rosemberg, Ana Paula Soares Silva e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

dos infantes. Houve uma preocupação de que esse novo documento pudesse ser usado para uma alfabetização precoce das crianças, pois ele trazia orientações para os sistemas de ensino e seus currículos, contudo com caráter mandatório.

Contudo, em 17 de dezembro de 2009, a *Resolução* CNE/CEB nº 5/2009 fixou as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) revogando a *Resolução* CNE/CEB nº 01/1999 que instituíra as DCNEI (1999).

Devido a intrínseca relação exposta da BNCC com as DCNEI (2009) é necessário indicar alguns aspectos que podem ser considerados convergentes e divergentes entre essas duas normativas que orientam a EI brasileira.

3.1.1 DCNEI e BNCC-EI: guias normativos da EI brasileira

Segundo Barbosa *et.al.*, (2016) no processo de elaboração da BNCC foi defendido que as DCNEI (2009) seriam a referência no trabalho de construção das propostas sócio-política e pedagógicas para a EI, principalmente no que se refere à visão de currículo e de criança. Conforme a autora, o intuito era assegurar os direitos das crianças e propor uma formação humana e cidadã a essa clientela, tendo as DCNEI (2009) como guias na elaboração da BNCC (BARBOSA *et.al.*, 2016).

A fala desses autores leva-nos a perceber que apesar das movimentações políticas que ocorreram no processo de construção da BNCC, houve uma tentativa por parte de especialistas de que o texto para a EI fosse guiado pelas DCNEI (2009) e como consequência dessa tentativa, vemos referências das DCNEI (2009) na BNCC-EI (2018).

Paradoxalmente, consideramos necessária uma melhor observação dos pontos referendados a partir das DCNEI (2009), que se relacionam a aspectos da nova normativa que rege a EI, aqui denominada BNCC-EI. A versão final da BNCC (2018) refere-se explicitamente à DCNEI (2009) em três (3) momentos. Primeiro, ao indicar a definição de criança; segundo, ao abordar as interações e brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da EI; e terceiro, ao apontar que denominação dos Campos de Experiências em relação a conhecimentos e saberes baseiam-se nessas diretrizes.

A partir de sua visão de criança histórica, de direitos e produtora de cultura, as DCNEI (2009) acabam indicando que as crianças vivenciam e constroem sua identidade, pessoal e coletiva, bem como produzem cultura ao brincarem, imaginarem, fantasiarem, desejarem, aprenderem, observarem, experimentarem, questionarem e construirão. Frisa-se que a BNCC-EI (2018) indica essa definição de criança abordada pelas DCNEI e a enfatiza ao relacionar a

necessidade de se imprimir intencionalidade educativa na EI. Nessa perspectiva, é possível considerar que essas normativas nos dizem que os estudantes que compõe a EI são crianças que possuem saberes, capacidades próprias de pensar, agir e produzir. E que o imaginar, o fantasiar, o criar e o brincar são necessários nessa etapa educacional, pois auxiliam a construção da identidade coletiva e pessoal desse sujeito em formação. Em outras palavras, a criança apesar de estar em um espaço de aprendizagem fora da esfera familiar, ou seja, na escola, necessita vivenciar, construir e experimentar sozinha ou com seus pares em suas práticas cotidianas a imaginação, a criação e a brincadeira.

Sobre o cuidar e o educar, a BNCC (2018) se atenta ao fato de que na EI esse processo de cuidar e educar é indissociável, como preconizou as DCNEI (2009). Conseqüentemente, a BNCC (2018) ao indicar que o objetivo da EI é “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar”. (BRASIL, 2018, p.36), reforçando o intuito das DCNEI (2009) de reconhecer o caráter educacional pedagógico da EI.

Conforme as novas DCNEI (2009), no processo de educação a criança deve ser vista como “centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (BRASIL, 2009, p.6, grifos nosso). Já a BNCC, em seu contexto geral, expõe a necessidade do protagonismo do estudante em sua aprendizagem, e que na construção dos currículos devem ser consideradas as necessidades dos estudantes. Para a EI é referendado ao aluno dessa etapa o direito de participar ativamente do planejamento da gestão escolar e das atividades propostas na EI. Nesse sentido, apesar da BNCC não expor que a criança é o centro do planejamento, ela reforça que esse aluno tem direito de participar e que seus conhecimentos e saberes devem ser considerados no planejamento curricular.

Salienta-se que as DCNEI (2009) não trazem a temática Campo de Experiências, porém observa-se que as Diretrizes especificam que o currículo da EI deve ser construído baseado em “um conjunto de práticas que buscam articular as *experiências* e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 6, grifos nosso).

O currículo da EI nas DCNEI (2009) é proposto a partir de eixos norteadores das práticas pedagógicas dessa etapa, que são as interações e a brincadeira, e que esta aborda a necessidade de uma relação que se proporcione diversas experiências as crianças, além de uma articulação com diversas linguagens. Nessa visão, a construção do currículo da EI deve ser marcado pelo

respeito e valorização dos saberes e experiências das crianças, que são o centro do planejamento pedagógico da EI.

Os Campos de Experiências (CEs) da BNCC-EI indicam que a definição e denominação dos CEs partem das DCNEI (2009). Sendo que estes CEs se constituem em um arranjo curricular, que acolhe “as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes” (BRASIL, 2018, p.40). Além disso, a BNCC prevê que as práticas pedagógicas dessa etapa devem considerar eixos estruturantes “interações e brincadeira” (DCNEI, 2009). Tomando como referência os eixos norteadores e a fundamentação dos CEs, consideramos que a (re) formulação ou (re) construção dos currículos, requer maior atenção, visto que a BNCC-EI não substitui as DCNEI (2009), ou seja, as duas precisam ser consideradas na (re)formulação dos currículos da EI.

Os princípios éticos, políticos e estéticos na BNCC (2018) são fundamentados nas DCN (2013), porém cabe salientar que as DCNs (2013) para cada etapa educacional (EI, EF¹⁰⁸, EM¹⁰⁹) possuem versões conforme a etapa educacional. Destacamos que as DCNEI (2009) definiram que as propostas pedagógicas da EI devem respeitar os seguintes princípios:

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 diversidade de da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2013, p.87 - 88)

Todas as versões da BNCC¹¹⁰ indicaram os princípios éticos, políticos e estéticos orientadores dos projetos pedagógicos para a educação escolar visando à formação humana

¹⁰⁸ Para o EF a DCN (BRASIL, 2013, p131) promulga que os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios: Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação. Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais. Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

¹⁰⁹ Para o EM a DCN (BRASIL, 2013, p. 154) diz que “ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas devem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade”

¹¹⁰ Na primeira versão da BNCC (2015) os princípios são indicados como guias dos Projetos Pedagógicos das unidades de EI, e portanto devem embasar “os temas, as metodologias e as relações que constituem o modo de gestão das turmas e das unidades e a programação dos ambientes no dia a dia da unidade EI” (BRASIL, 2015, p. 19). Na segunda versão da BNCC (2016) estes princípios aparecem relacionados aos direitos fundamentais à

integral fundamentada nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCN). Contudo, o que queremos destacar é que a DCNEI, revisada e atualizada, reflete consideravelmente no processo de construção do texto da BNCC referente à EI, em sua versão final.

As DCNEI (2009) abordam claramente as questões da diversidade e destina seções com propostas para as crianças indígenas e para a infância no campo. Além de prever que na organização de Espaço, Tempo e materiais para a EI haja a acessibilidade para estudantes com deficiência. Já no texto da BNCC-EI essas questões não são claramente especificadas, cabendo essas informações ao texto geral da BNCC. O assunto é abordado no texto referente ao *Compromisso com a educação integral* mencionando que a escola deve respeitar as diferenças e a diversidade, bem como no texto *Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade* que menciona que as escolas e redes de ensino devem reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. Porém, os temas são tratados de forma sucinta pela BNCC, passando a responsabilidade aos sistemas e redes de ensino de os abordarem mais profundamente. Nesse quesito cabe reforçar a necessidade de que nas (re) formulações ou (re) construções dos currículos da EI, as DCNEI (2009) sejam consideradas.

Decerto, a formulação e implementação de uma proposta de currículo para a educação é sempre envolta de tensão, pois torna-se um campo de disputas por vários interessados, envolvendo o que Foucault (2014) chama de um procedimento de controle dos sujeitos. O currículo pode ser uma forma para direcionar a educação de um país, ordenar as capacidades de ensinar e aprender, ser um procedimento que interfere diretamente na constituição da sociedade, já que “todo sistema educacional se porta como uma maneira política para manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014, p. 41). Esses procedimentos podem ter como objetivo controlar, selecionar, organizar e redistribuir o que é visto como importante pelo grupo que detêm o poder em determinado momento

Frente a isso, são necessários estudos críticos, em todos os momentos em que há (re)formulações de políticas públicas que interferem na educação. Principalmente diante de documentos normativos como é o caso das DCNEI (2009) e da BNCC (2018). Para Barbosa *et*

aprendizagem, com intuito de orientar uma EB que vise “à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas” (BRASIL, 2016, p. 33) reafirmando o exposto na DCN (2013). Na terceira versão da BNCC (2017) os conhecimentos e competências indicados como esperados aos alunos são orientados por esses princípios indicados pela DCN(2013), sendo que a Base somaria ao propósito de direcionar a “educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, ,2017, p.7). E por fim, na BNCC (BRASIL, 2018, p.7) é afirmado que a Base é orientada por esses princípios, que visam “à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas DCN (2013)” à educação escolar

al., (2016, p.18), a DCNEI (2009) e a BNCC (2018) são documentos que buscaram evidenciar o “amadurecimento da epistemologia do trabalho com as crianças em instituições educativas”, é notório que mudanças nas concepções¹¹¹ de EI, criança e infância nas legislações educacionais surgiram principalmente a partir das DCNEIs (2009). Contudo, Barbosa *et al.*, (2016, p. 18) nos alertam para o fato de que tanto as DCNEI (2009) quanto a BNCC (2018) devem ser compreendidas como formas de se repensar as práticas pedagógicas nas instituições de EI, não devendo serem interpretadas “como uma barreira interpostas entre os professores e as crianças, impedindo-os de escutá-las”.

Nesse sentido, consideramos necessária uma reflexão para além da nova normativa. É importante observar esse processo de implementação, as capacitações dos professores, os contextos que envolvem os sujeitos responsáveis por essas interpretações uma vez que todos esses aspectos poderão influenciar as interpretações que darão base às reformulações dos currículos e as intencionalidades educativas.

3.1.2 Alterações em legislações educacionais decretadas: mudanças significativas para a EI

Em 04 de abril de 2013, foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff a Lei nº 12.796¹¹², que provocou significativas alterações na LDB 9.394/96, principalmente no que se refere à organização documental da EI. Destacamos o artigo nº 31 da LDB que organizou a EI com as seguintes regras comuns:

¹¹¹ Barbosa *et al.*, (2016) observa que os cuidados com a criança e sua educação passou de um forte cunho assistencialista e benevolente para uma EI com importante função social perante os sujeitos histórico e de direitos, como as crianças foram definidas nas DCNEI (2009). Bem como a partir dessa diretriz assumiu-se como indissociável o cuidar e o educar na EI e identificou-se como necessárias nas práticas pedagógicas, o zelo de aspectos da infância (brincadeira e interações) e a compreensão e respeito frente as experiências prévias desses estudantes.

¹¹² Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Essas alterações incluídas na LDB, por meio da Lei nº 12.796, de 2013, trouxeram vias legais para orientar e garantir procedimentos organizacionais direcionados à uma documentação nacional obrigatória para a EI. Além do mais, essa lei alterou a faixa de atendimento da EI que era de 6 anos para 5 anos de idade.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Considera-se a Lei nº 12.796, de 2013, como um dos marcos fundamentais para a entrada da EI na BNCC, pois esse dispositivo legal alterou o art. 26 da LDB (1996) e incluiu a EI na necessidade de um currículo com Base nacional comum.

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, grifos nosso)

Encaminhando assim, toda a EB desde a EI, EF e EM para uma Base Nacional Comum Curricular. Ainda no governo de Dilma Rousseff, outra alteração legal trouxe novidades ao atendimento educacional das crianças alterando o ECA (1990). A Lei federal nº 13.257/2016¹¹³, denominada de Marco Legal da Primeira Infância. Apesar do ECA (1990) e suas alterações não tratarem da construção de uma Base Comum para EB, ele é visto como um documento que legalmente responde juridicamente pelos cuidados e responsabilidades referentes à infância e à

¹¹³ 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.

juventude, sendo que o estatuto colabora com dispositivos presentes na EB e, conseqüentemente, com a EI.

A Lei federal nº 13.257/2016 buscou estabelecer princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância. Conforme o artigo 1º, da Lei federal nº 13.257/2016, a alteração veio para dar uma atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano. Por sua vez, essa lei instituiu que programas e iniciativas voltadas ao desenvolvimento das crianças até os seis anos de idade deveriam zelar pelo seu desenvolvimento integral e enfatizava a necessidade de profissionais qualificados para o atendimento da primeira infância.

Essa lei reafirmou a criança como sujeito de direitos e como cidadã garantindo a participação delas como alvo das políticas públicas e na definição de ações que lhes digam respeito. Portanto, considera-se que com essas alterações advindas da Lei federal nº 13.257/2016 no ECA (1990), as elaborações e ações voltadas para a primeira infância deveriam respeitar o ritmo, a individualidade, as características, o desenvolvimento de cada a faixa etária e as diferenças das crianças perante os contextos sociais e culturais nas quais se encontrassem inseridas.

Ainda em 2016, outra alteração legal veio a ser realizada no ECA pela Lei nº 13.306/2016, promulgada no governo do presidente Michel Temer. Essa lei federal trouxe alterações legais que se referem à faixa de atendimento da EI coadunando com a alteração já estabelecida na LDB (1996), dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Desse modo, a Lei 13.306/2016, de 4 de julho de 2016, alterou o inciso IV do artigo 54 do ECA (1990) que estipulava que as crianças de 0 a 6 anos de idade deveriam ter direito de atendimento em creche e pré-escola, estabelecendo que o atendimento em creche e pré-escola seria destinado às crianças de 0 a 5 anos de idade.

A CRFB (1998), o ECA (1990), a LDB (1996), RCNEI (1998), DCNEI (1999, 2009) e, conseqüentemente as alterações legais, fizeram com que a educação na infância passasse por avanços importantes no que se refere ao âmbito da gestão escolar, das práticas pedagógicas, da visão de infância e criança e da formação humana integral que cabe a essa etapa escolar da EB. Essas alterações legais, estabelecidas na LDB (1996) e no ECA (1990), vieram coadunar para a inclusão legal da EI na formulação da BNCC. Contudo, salientamos que, apesar da criança ser considerada cidadã de direito e a creche um direito social independente de classe social previsto na CRFB/88, as lutas em torno dessa oficialização continuaram ao longo do tempo.

Nesse sentido Campos e Barbosa (2018, p.164) defendem que apesar dos grandes avanços legais no cenário da educação para a infância, fez-se “necessário recolocar e reafirmar

a educação infantil na arena do direito, e não na perspectiva de prestação de serviço”. Em outras palavras, é de suma importância refletir constantemente sobre os documentos que amparam a EI, bem como observar o percurso que movimentou as mudanças nos contextos das leis que visam orientar a EI. Sendo necessária atenção para possíveis influenciadores educacionais, sejam eles locais ou globais, para que outros pressupostos não venham a desviar a função social da EI ou interferir nos direitos consolidados na EI das crianças brasileiras.

A próxima seção desse capítulo busca identificar o contexto que permeou a produção da BNCC-EI, desde suas versões preliminares até a sua homologação, em dezembro de 2017, para a EI e para o EF. Abordando brevemente a estrutura das versões e estabelecendo um diálogo com autores que as estudaram e indicaram possíveis implicações para a EI. Sobreleva-se, que será dada atenção às mudanças ocorridas que implicam nos direitos da criança de brincar, interagir, imaginar e de ter experiências que lhes permitam viver seu momento da infância.

3.2 BNCC-EI e suas versões

Conforme descrito na versão final da BNCC-EI, os marcos legais anteriores apontavam para a necessidade de uma Base para a educação brasileira. Contudo, considera-se que um dos marcos fundamentais para a entrada da EI na BNCC foi a Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou o artigo 26 da LDB/1996 e preconizou que os currículos deveriam ter *base nacional comum*, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, incluindo a EI em sua redação. Assim, a EI entrou no contexto de necessidade de formulação de uma Base.

Desta maneira, o que era um direito acabou tornando-se uma obrigação para as famílias e crianças a partir dos 4 anos de idade. Segundo Oliveira (2019, p. 29), o resultado dessa alteração seria sentido no lançamento da Base, pois a EI “passa a ser tratada com a pré-escola, diferentemente da creche, pois será obrigatório aprender nessa idade”. Ao relacionar o discurso presente na BNCC e a alteração da idade obrigatória, Oliveira (2019) menciona que:

Com o discurso de direito à educação e a aprender, as crianças pequenas são obrigadas a frequentar a escola com normas semelhantes de uma escola de Ensino Fundamental. Além da imposição da frequência escolar, da avaliação da aprendizagem e dos conteúdos curriculares, a criança está sujeita a perder seus direitos de brincar e experimentar livremente, bem como de ser criança e viver sua infância. [...] A obrigatoriedade da pré-escola foi uma jogada estratégica dos reformadores empresariais da educação para antecipar a escolarização das crianças, ao implantarem o discurso de “aprender na idade certa”. (OLIVEIRA, 2019, p. 29)

Tal percepção considera que a inclusão da EI na necessidade de formulação de uma BNCC, junto à obrigatoriedade da pré-escola possa ocasionar o desprezo por dimensões ontológicas da vida humana, como o brincar, o imaginar, o estímulo à criatividade e o uso do brinquedo. Esse fato pode alterar rotinas importantes do cotidiano infantil, rotinas essenciais ao desenvolvimento das crianças e defendidas por teóricos como Vigotski (2014) e Kramer (1997 e conquistadas nas DCNEI (2009).

Conforme Cury *et al.* (2018), as lutas pelo controle da educação da infância historicamente foram embasadas por diferentes ideologias. Fernandes e Barbosa (2020, p.119), mencionam que, a partir da nomeação do grupo de especialistas, iniciou-se uma polêmica na produção da inicial da BNCC-EI, que foi permeada pela disputa entre “atender às definições internacionais (políticas internacionais) ou às legislações nacionais (experiência local) que indicavam rotas diferentes.

[...]o modelo internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estava estruturado em áreas de conhecimento e em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo a perspectiva da participação social delimitada a um instrumento virtual.

[...] {experiência local} estava direcionada às definições dos documentos legais, especialmente as DCNEIs, e às crianças. (BARBOSA e FERNANDES, 2020, p.210 e 219, grifos nosso)

Assim, segundo Fernandes e Barbosa (2020), em um primeiro momento de construção da BNCC-EI, houve a defesa de especialistas e consultores que pleitearam que as orientações para essa etapa educacional fossem feitas a partir das DCNEI (2009). Em síntese, essas autoras defendem que o primeiro eixo de escrita da BNCC-EI foi pautado nos direitos das crianças; o segundo eixo, em uma organização curricular que compreendesse “o conhecimento como um campo de experiência” (FERNANDES E BARBOSA, 2020, p.121); o terceiro eixo, apresentando escrita com objetivos abertos, sem enfatizar a escrita e a leitura e sem estabelecimento de progressões.

Conforme as autoras, o terceiro eixo de escrita foi “fortemente repudiado pelos críticos e avaliadores das grandes empresas educativas e profundamente alterado na versão final”. (FERNANDES E BARBOSA, 2020, p.121). O que se percebe pela fala de Fernandes e Barbosa (2020) é que a escrita rumo à BNCC-EI foi permeada por disputa de opiniões, dissensos e interesses políticos, econômicos e teóricos.

É nessa vertente de observação referente às mudanças ocorridas nas versões preliminares da BNCC-EI que as próximas seções se baseiam.

3.2.1 Primeira Versão da BNCC-EI

A primeira versão preliminar da BNCC (2015) foi divulgada e aberta para contribuições¹¹⁴ em setembro de 2015. Nessa primeira versão da Base (BRASIL, 2015), a seção dedicada a EI possui nove páginas, organizadas em: A Educação Infantil na Base nacional Comum Curricular, seguida dos subtítulos: Direitos de Aprendizagem na EI e os Campos de Experiências; e Objetivos de Aprendizagem na EI.

Esta versão veio com fundamentações baseadas nas DCNEI (2009). Dentre elas, destaca-se a integração do cuidar e educar nos processos da EI; a fundamentação dos projetos pedagógicos da unidade de educação infantil, que devem considerar os princípios éticos, políticos e estéticos; e a definição de criança como sujeito histórico de direitos. Apesar de não especificar as DCNEI (2009), essa versão aponta para a necessidade de valorização das interações e brincadeiras, nas experiências cotidianas da EI.

Considerando a concepção de criança e as formas como as crianças aprendem, tomando por referência as DCNEI (2009), observamos que foram estipulados seis Direitos de Aprendizagem na EI: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Comunicar-se e Conhecer-se. Nesta versão, um dos direitos de aprendizagem é nomeado de “Comunicar” (BRASIL, 2015, p. 20), sendo substituído por “Expressar”, a partir da segunda versão (BRASIL, 2016, p. 62).

As áreas de conhecimentos foram citadas para exemplificar como deveriam vir a serem articuladas as práticas e intencionalidades pedagógicas na relação EI/EF. Intencionando que, a partir da nova proposta trazida com os CEs, não se buscasse por uma hierarquização de algum dos CEs, em detrimento de área de conhecimento ou disciplinas.

A proposta para os CEs seria a de um arranjo curricular. Logo, não foram divididas suas orientações e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária, pois nesse momento “as aprendizagens se configuram numa proposta integradora” (BRASIL, 2015, p.23). Porém, isso veio a mudar nas versões seguintes. Todavia, a perspectiva era a de uma escrita de objetivos de aprendizagem sem definição comportamental e indicações alfanuméricas que pudessem auxiliar a construção de currículos voltados à equidade da experiência infantil em

¹¹⁴ Após ser disponibilizada para consulta pública, recebeu contribuições do Portal da Base Nacional Comum Curricular, bem como de diversas reuniões promovidas pela Secretaria de Educação Básica do MEC com associações científicas, movimentos sociais, redes de ensino, universidades e leitores críticos das respectivas áreas (Baptista, 2017, s/p.2)

todos os CEs. Contudo, essa ideia foi fortemente repudiada, conforme indicamos anteriormente (BARBOSA; FERNANDES, 2020).

Também foi apresentada a relação dos CEs com as áreas de linguagem, matemática, ciências humanas e ciências da natureza, numa perspectiva de orientação das unidades de EI no desenvolvimento da organização interdisciplinar, de modo a auxiliarem na progressão e continuidade dos estudos.

Foi sugerido que as especificidades das áreas deveriam ser tratadas nas etapas da EB posteriores a EI, e que a evolução de aprendizagens e conhecimentos na EI deveriam surgir a partir das capacidades construídas pelas crianças respeitando seus direitos e não sendo “apontadas em termo de domínio de conceitos” (BRASIL, 2015. p.21). Conseqüentemente, os objetivos de aprendizagem foram distribuídos nos cinco (5) Campos de Experiências, definidos e denominados de: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os objetivos de Aprendizagem tinham seis códigos alfanuméricos para cada CEs, no total de 30 (trinta) códigos, não sendo divididos por faixas etárias.

3.2.2 Segunda versão da BNCC-EI

A segunda versão da BNCC foi disponibilizada em maio de 2016 e, apesar de ter sido elaborada em pouco tempo em relação à primeira versão, é a versão com maior número de páginas dedicadas à EI, tendo 31 páginas¹¹⁵. Apesar dessa versão dialogar com a primeira, as discussões são mais aprofundadas em relação à primeira versão.

Observa-se que essa é a versão que mais aborda explicitamente sua relação com as DCNEI (2009), pois além dos princípios das DCNEI (2009) elencados na primeira versão continuarem presentes, a segunda versão traz o subtítulo denominado de *A Relação da BNCC com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil* aprofundando a relação legal que orientou a formulação dessa versão para a etapa da EI. Essa foi a única versão que trouxe essa relação em um subtítulo.

¹¹⁵ Organizada em Introdução, A relação da BNCC com as DCNEI, Currículo na EI, Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, Campos de Experiências, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, Sobre a linguagem escrita na EI, Transições e Condições necessárias ao trabalho pedagógico na EI.

Segundo Baptista (2017), no processo de elaboração preliminar da segunda versão os consultores¹¹⁶ tiveram a missão de elaborar os textos abordando treze (13) temáticas consideradas fundamentais e que foram retiradas dessas diretrizes.

1. 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;
2. Imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão musical;
3. Imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão gestual, dramática e teatral;
4. Experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
5. Recriação, em contextos significativos para as crianças, de relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
6. Elaboração da autonomia das crianças, nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
7. 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;
8. Incentivo à curiosidade, à exploração, ao encantamento, ao questionamento, à indagação e ao conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
9. O relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações das artes plásticas;
10. Interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
11. Utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos;
12. Reconhecimento dos modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
13. Elaboração de procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. (BAPTISTA, 2017, s/p)

Para Baptista (2017), essas temáticas são relevantes na EI, porém, a autora observa o fato da Meta 5 do PNE (2014-2024) de alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do EF e a Estratégia 5.1 dessa meta, apontar a necessidade de articulação das estratégias pedagógicas da EI com os anos iniciais da EF, trazerem uma certa urgência à alfabetização das crianças. Na visão dessa autora, a continuidade do trajeto educacional não deve significar submissão de uma etapa a outra.

Outra novidade nessa versão são os subtítulos: “Currículo na Educação Infantil”; “Sobre a linguagem escrita na educação infantil”; “Transições” e “Condições necessárias ao trabalho

¹¹⁶ O MEC, em parceria com a UNESCO, contratou treze consultores, por meio de edital público, para acompanhar o processo de discussão dos textos preliminares e elaborar um documento técnico contendo subsídios para apoiar professoras da educação infantil e gestores dos sistemas de ensino na concretização dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. (BAPTISTA, 2017, s/p)

pedagógico” (BRASIL, 2016). No que se refere à imersão na linguagem escrita, essa versão indica que na EI as crianças podem explorar a linguagem oral e escrita por diferentes meios¹¹⁷, entre eles é indicada a escrita (convencional e não convencional) como uma das diferentes estratégias para o conhecimento, a ampliação e o estímulo da linguagem. Nota-se que, somente nessa versão, existe uma subseção sobre a linguagem escrita na educação infantil.

Nesse quesito cabe salientar que, no ano de 2016, o MEC, levando em consideração o baixo rendimento das crianças, constatado na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em 2013 e 2014, em Língua Portuguesa e Matemática, resolveu fazer alterações no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC¹¹⁸). Assim, tendo em vista a busca pela melhoria de aprendizagem das disciplinas no EF, a EI foi incluída no PNAIC 2017, visando garantir as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças.

Dentre as ações fundamentais para a implementação do pacto, voltadas ao compromisso do estado, está a designação de coordenadores para se dedicarem a ações para a formação e “melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes da pré-escola e do ensino fundamental com ênfase no ciclo de alfabetização das escolas públicas” (PNAIC, 2017, p. 9). Nesse sentido é importante mencionar que Campos e Barbosa (2018, p168) indicam que um possível motivo de disputas políticas, que consequentemente atingiu o campo teórico de formulação da BNCC-EI, advém do fato da educação pré-escolar ter sido incluída nesse programa.

A partir da definição de criança, de currículo e dos princípios relacionados às DCNEI (2009) foram apresentados os seis Direitos de aprendizagem e desenvolvimento Geral¹¹⁹ dessa segunda versão, denominados de: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

Somente nessa versão os seis Direitos de aprendizagem e desenvolvimento são reorganizados para cada Campo de Experiência. Evidencia-se também que, somente nessa versão, os Direitos de aprendizagem são referenciados no Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO, no texto *Sobre a construção de uma Base Nacional Para o Brasil*, com a seguinte nota de rodapé:

¹¹⁷ Como em poesias, parlendas, canções da escuta e interpretação de histórias e da participação na produção de textos escritos. (BRASIL, 2016, p.82)

¹¹⁸ O PNAIC foi um compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), e estabelece obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. (PNAIC, 2017, p.3).

¹¹⁹ A palavra geral foi incluída, pois nessa versão são apresentados uma reformulação desses direitos para cada CEs.

De acordo com o Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO, objetivos de aprendizagem referem-se à “especificação da aprendizagem a ser alcançada ao término de um programa ou de uma atividade educacional (BRASIL, 2016, p. 25 *apud* UNESCO-UIS, 2012, adaptação original).

Segundo Oliveira (2019), esse glossário de Terminologia Curricular da Unesco é um dos documentos disponibilizados e defendidos pelo *Movimento pela Base*. Todavia, essa observação pode estar relacionada às influências que grupos empresariais, além da UNESCO, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE¹²⁰) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa¹²¹) que estariam influenciando a construção da Base. Neste sentido, para Oliveira (2019, p. 41).

[...] não deve causar surpresa que a Educação Infantil esteja incluída aí e na BNCC, pois, como cita o glossário, será desde bebê que se preparará para o Ensino Fundamental, para desenvolver habilidades socioemocionais e aprender conteúdos de português e matemática, que são focos da avaliação em larga escala. A brincadeira não é contemplada, mas, sim, as atividades baseadas no brincar para preparar para o Ensino Fundamental.

Essa constatação de Oliveira (2019) relembra a constatação de Fernandes e Barbosa (2020) sobre o desprezo das grandes empresas educacionais em relação à primeira versão, por não estabelecer progressões e não enfatizarem a escrita e a leitura, e a inclusão da EI no PNAIC (Campos e Barbosa, 2018). Podemos considerar que, a partir da segunda versão, houve um forte deslocamento da EI, principalmente da pré-escola, visando um envolvimento cada vez maior com o processo leitura e escrita.

Outra novidade é que a partir dessa versão Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento foram divididos em três subgrupos etários: bebês (0-1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 2 meses). Em crítica, Ivone Barbosa¹²² *et al* (2018) afirmam que essa subdivisão pode afastar a compreensão de que os bebês e as crianças são parte do todo que sustenta o conjunto no

¹²⁰ O Brasil é um Parceiro-Chave da OCDE, com quem a OCDE mantém uma cooperação desde início dos anos 1990. O Conselho Ministerial da OECD adotou em 16 de maio de 2007. Disponível em: <http://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm>

¹²¹ O Pisa avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todos os ciclos ou edições. A pesquisa também avalia outros domínios, chamados inovadores, como Letramento Financeiro e Competência Global. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>

¹²² Por termos referenciado duas autoras com sobrenome Barbosa (2018), indicamos o primeiro nome da autora Ivone, para distinção. Ivone Garcia Barbosa é Pesquisadora e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) e Coordenadora do Proinfantil, dos Cursos de Especialização em Educação Infantil e de Formação Continuada para professores da rede pública (2007-2015). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8032275045906128>. Acesso em: 03 jan. 2022.

processo de EI. Os autores defendem que isso revela um retrocesso no que tange à defesa da educação integral e acaba incentivando uma separação no atendimento às crianças, pois essa categorização não se sustenta teoricamente nem epistemologicamente (IVONE BARBOSA *et al.*, 2018).

Na segunda versão, os Campos de Experiências (CEs) possuem a mesma denominação da primeira versão. Porém, surge um quadro indicando os Objetivos de Aprendizagem para cada CEs e para cada subgrupo. Nessa versão, a quantidade de códigos alfanuméricos por CEs é de cinco códigos por subgrupo; sendo que no CEs *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação* e no CEs *Traços, Sons, Formas e Imagens*, para o grupo dos bebês, foram apresentados quatro códigos. Totalizando 73 códigos alfanuméricos.

Nessa versão não são mais apresentadas as relações entre as áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) como foi na primeira versão, porém é afirmado que estes CEs “guardam relações com as áreas de conhecimento que organizam as etapas posteriores de escolarização” (BRASIL, 2016, p.45) sendo traduzidos, no EF e EM, em áreas de conhecimentos.

Enfatiza-se que, no período de contribuições para a segunda versão da Base, foi instituído o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio pela Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016. Conseqüentemente, houve a destituição dos especialistas, essa medida provocou alterações no processo de elaboração da BNCC-EI. Apesar desse cenário conturbado, foi elaborada e encaminhada ao CNE, em abril de 2017, a terceira versão contemplando apenas a EI e o EF, pois a Portaria n. 790/2016 acabou contribuindo com a retirada do EM no processo de construção da BNCC.

3.2.3 Terceira Versão da BNCC-EI

A terceira versão da BNCC-EI (2017) tem 18 páginas dedicadas à EI, com a seguinte organização: A educação infantil na BNCC; A educação infantil no contexto da EB (direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI); Os campos de Experiências; Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; A transição da EI para o EF.

Nessa terceira versão foram suprimidos os subtítulos “A relação da BNCC com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e “Currículo na Educação Infantil” (BRASIL, 2016) que compunham a segunda versão.

Na terceira versão não foi mencionada a concepção de cuidar e educar (DCNEI, 2009) como aspectos indissociáveis no processo educativo da EI. Para Ivone Barbosa *et.al.*, (2018)

essa não menção é uma negligência em relação à compreensão da especificidade educacional para essa etapa. Em comparação com a segunda versão, que além de definir os seis Direitos de Aprendizagem e de Desenvolvimento, especificou cada direito ao respectivo CE, na terceira versão, os seis (6) Direitos (Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; e Conhecer-se) são apresentados somente uma vez, de modo geral, modelo que continuou na versão final.

Outras novidades são, a ênfase à necessidade de se imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas de toda EI, destacada também na versão final, e a mudança de nome do CE “Escuta, fala, pensamento e imaginação” (BRASIL, 2016, p. 73) para “Oralidade e Escrita”, (BRASIL, 2017, p. 37-38).

Essa mudança de denominação foi motivo de manifestações contrárias¹²³ que apontavam para uma desconsideração das singularidades que constituem a EI, uma vez que a aprendizagem nessa etapa educacional deve ter a interação das crianças com seus pares e com adultos, utilizar-se de brincadeiras e das experimentações. Além do que:

[...] a apropriação de uma linguagem está relacionada à apreensão de todas as outras linguagens. E, por fim, linguagem possui muitas outras dimensões, fundamentais para o desenvolvimento, para a aprendizagem, para o conhecimento, pois está vinculada à imaginação, à criação, ao diálogo, à expressão de saberes, afetos e valores. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – AVANÇOS PARA QUAL DIREÇÃO, 2016, s/p)

Havia uma preocupação dos movimentos sociais de que essa alteração viesse a afetar as interações, brincadeiras e estímulos a outras formas de linguagens na EI, fato que poderia trazer prejuízos ao exercício da imaginação, criatividade dentre outros aspectos fundamentais para o desenvolvimento da criança. Portanto, essa alteração na nomenclatura para oralidade e escrita, na terceira versão, pode também ser uma pretensão de alinhar principalmente a fase pré-escolar ao EF, o que poderia acarretar uma escolarização precoce na EI. Após críticas ferrenhas à alteração, o campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação* voltou a ter esta nomenclatura na versão homologada.

Nessa versão, a quantidade de códigos alfanuméricos dos Objetivos de Aprendizagem e de Desenvolvimento, para cada grupo de faixa etária, também não é proporcional. O CE *O eu, o outro e o nós* propõe 8 códigos alfanuméricos; o CE *Corpo, gestos e movimentos* propõe

¹²³ O abaixo assinado Base Nacional Comum Curricular – Avanços para qual direção teve 1.458 assinaturas, e um texto redigido pelos assessores e redatores da primeira e segunda versões que foram contrários a mudança da denominação do CE Escuta, fala, pensamento e imaginação para Oralidade e escrita Disponível em: <https://www.change.org/p/minist%C3%A9rio-da-educac%C3%A7%C3%A3o-base-nacional-comum-curricular-avan%C3%A7os-para-qual-dire%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 13 jun. 2017.

6 códigos alfanuméricos para cada grupo de faixa etária; o CEs *Traços, sons, cores e formas* propõe 5 códigos alfanuméricos para cada grupo de faixa etária, o CEs *Oralidade e escrita* propõe 9 códigos alfanuméricos para cada grupo de faixa etária; e o CEs *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* propõe 7 códigos alfanuméricos para o grupo dos bebês e 9 códigos alfanuméricos para os outros grupo de faixa etária. Totalizando 109 códigos alfanuméricos, um aumento de 36 códigos em comparação com a segunda versão.

Observa-se que CEs *Oralidade e escrita* e o CEs *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* são os que mais possuem objetivos, principalmente para a pré-escola. Nesse sentido, cabe mencionar que Paulo Fochi¹²⁴, em entrevista à IHU On-Line¹²⁵, teceu críticas à terceira versão da BNCC-EI, argumentando que essa abordagem de compartimentação dos conhecimentos na EI e de predomínio de certos campos que enfatizam o letramento e o numeramento, diminuem a naturalidade das experiências infantis.

Já Cury *et al.*, (2018), ao falar sobre a terceira versão da Base, relatam que o documento parte do controle dos conteúdos e das práticas pedagógicas para a infância.

O local através do qual o conteúdo, coerência política de educação obrigatória, isto; é, a partir dos 4 anos de idade, e assegurar que as crianças atinjam metas educacionais e de prontidão escolar, que, por sua vez, contribuem para objetivos econômicos e sociopolíticos de longo prazo. (CURY *et al.*, 2018, p. 104)

Ao considerar esses levantamentos críticos, percebemos que na terceira versão iniciou-se um processo para que certos Campos de Experiências se destacassem perante os demais, incentivando-se um maior contato com o letramento e numeração na EI. Essas significativas mudanças podem ter sido ocasionadas e influenciadas pelas movimentações políticas da época, junto à alteração no grupo de especialista que compunham os trabalhos para a formulação da BNCC e com maior abertura para movimentos sociais ligados a grupos empresariais.

Levando em conta os apontamentos dos autores que estudaram as versões da BNCC-EI notamos que essas versões foram sendo afetadas por mudanças políticas, do mesmo modo que foram influenciadas por interesses divergentes e consentâneos de movimentos educacionais e movimentos sociais que, muitas vezes, possuem relações com grupos empresariais.

¹²⁴ Paulo Fochi foi consultor da primeira e da segunda versões da BNCC-EI.

¹²⁵ Educação Infantil não deve se submeter à ideia de compartimentação entrevista de Paulo Fochi em 04 de dezembro de 2017 à Joao Vitor Santos. Disponível em <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7150-educacao-infantil-nao-deve-se-submeter-a-ideia-de-compartimentacao> Acesso em: 14 de dez.2020

Apesar das críticas e lutas de movimentos e associações educacionais, dependendo do grupo político com maior poder na época, as versões da Base eram direcionadas de maneira a melhor atendê-los.

3.2.4 A Educação Infantil na BNCC-EI: versão final.

A versão final possui 18 páginas dedicadas à etapa da EI, sendo que a introdução da terceira versão foi mantida. Apesar dessa versão ser constituída de 93 códigos alfanuméricos como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o total de todos os CEs, em comparação à terceira versão, muitos objetivos de aprendizagem foram retirados. Contudo, continuou-se a ter um desequilíbrio no número de objetivos dos CEs, principalmente nos CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação* e *Espaços, tempos, quantidades, relações*, que se destacam no número de objetivos em relação aos demais campos.

Para Dimitrovichi (2019, p. 81), esses aspectos demonstram “um grande esvaziamento de possibilidades de ações que devem ser feitas pelas crianças promovendo seu desenvolvimento” e revela que, na elaboração da versão final da BNCC-EI, foi dada primazia às áreas da língua portuguesa e matemática, confirmando uma vertente de caráter escolarizante e preparatório à EI.

Considerando os aspectos identificados e a fala de Dimitrovichi (2019), apesar da retroativa da denominação ao CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, a BNCC-EI, em sua versão final, continuou a priorizar os CEs que aparentemente trazem maiores influências para a aprendizagem da leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, principalmente na fase pré-escolar.

Cabe salientar que a BNCC-EI na versão para a EI e EF, homologada em 2017, continuou a ter como principal referência legal as DCNEI (2009). Reforçando a ideia de que a BNCC-EI¹²⁶ não veio para substituir as DCNEI (2009), mas para cumprir os marcos legais postos pela CRFB (1988), pela LDB (1996) e PNE (2014-2024). Essa afirmação pode ser observada no decorrer do texto da BNCC-EI¹²⁷ no que se refere às Diretrizes.

¹²⁶ Apesar da homologação para a EI e EF ter sido no ano de 2017, as referências nesse texto para a BNCC-EI seguem o ano de 2018, por essa versão da BNCC trazer todas as etapas da EB. Bem como, para melhor diferenciar a terceira versão (2017) da versão final da BNCC-EI.

¹²⁷ Reforçando que a BNCC-EI (2018) coaduna com a concepção de que o cuidar e educar na EI são indissociáveis, reafirma a definição de criança como sujeito histórico e de direitos, enfatiza que as “interações e brincadeira” são os eixos estruturantes da EI e referenda que os CE se baseiam no que dispõe as DCNEI (2009).

A BNCC homologada apresenta a EI como início do processo educacional que incorpora a criança à socialização estruturada, primeira possível separação da criança com o elo afetivo familiar, e menciona a diversificação e consolidação de novas aprendizagens, a ampliação de experiências, conhecimentos e habilidades desses estudantes como funções da EI. Sendo dever da escola de EI acolher as vivências e conhecimentos construídos no contexto em que este estudante se insere, mantendo o diálogo com a família e compartilhando a responsabilidade de potencializar o desenvolvimento e aprendizagens desses estudantes.

A infância na BNCC-EI (2018) é relacionada às brincadeiras e interações que devem fazer parte do cotidiano infantil e indica esses eixos voltados a aprendizagens como potencializadores do desenvolvimento integral desses estudantes. Tal percepção demonstra que escolas e professores que atuam com esse público devem continuar a considerarem as “interações e brincadeira” como bases dos currículos e práticas pedagógicas na EI, promovendo e assegurando o contato de experiências que compõem esse cotidiano na infância.

É importante destacar que a concepção de criança assumida pela BNCC-EI (2018) é a mesma abordada pelo artigo 4º da DCNEI (2009), que define a criança 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, p.12)

Segundo a Base, as aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes dessa etapa educacional não podem relacionar-se somente a um processo que ocorre naturalmente de forma espontânea. O trabalho do professor de EI, frente a essa definição de criança, deve revestir-se de intencionalidade educativa no que se refere às práticas pedagógicas para todas as faixas etárias da EI.

Essa intencionalidade 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, 2018, p. 39, grifos no original).

A BNCC (2018) descreve as aprendizagens consideradas essenciais, relaciona os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da EI, propõe os objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento para cada CE e sintetiza as aprendizagens esperadas e acaba organizando, de forma implícita, quais seriam as intencionalidades educativas esperadas. Em função disso, considera-se a presença de uma possível articulação para o controle do trabalho do professor da EI e uma regulação de aprendizagens desse cidadão de pouca idade.

Entendemos a necessidade de que o trabalho na EI seja desenvolvido com intencionalidade educativa. Contudo, é laboriosa e melindrosa a interpretação, implementação e atendimento das perspectivas geradas pela BNCC no contexto da EI, já que os responsáveis por sua implementação também deverão atentar-se aos aspectos que vão muito além do que prescreve a normativa, para não desvincular a criança do estudante e as necessidades e experiências advindas das crianças às expectativas do documento.

Outro ponto a ser frisado é a inclusão do termo competências na orientação dos seis (6) direitos de aprendizagem para essa etapa. Segundo a BNCC-EI (2018):

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 EI, as condições para que as crianças aprendam” (BRASIL, 2018, p. 37, grifos nosso).

Salientasse que foi a partir da terceira versão o termo “competências gerais” foi sendo incluído no texto da BNCC-EI. Desse modo, podemos considerar que outro princípio condutor para o âmbito pedagógico, além das DCNEI foi incorporado na referência aos seis direitos de aprendizagem da EI na BNCC (2018). Todavia, essa inclusão desse termo na EI pode ter ocorrido devido às competências definidas na BNCC (2018) terem o intuito de serem desenvolvidas ao longo de toda a EB. Esse fato acabou refletindo na fundamentação da EI em comparação com a segunda versão da BNCC-EI (2016) que apontava os seis (6) direitos de aprendizagem e desenvolvimento e suas referências a partir das características dos bebês e das crianças.

Os seis (6) direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos na versão homologada a serem assegurados são:

Quadro 4 - BNCCEI: Seis direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento.



DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

FONTE: (BRASIL, 2018, p. 38).

Em seu contexto geral, a BNCC é orientada pelos princípios éticos, estéticos e políticos definidos nas DCN (2013). Portanto, também cabe, na EI, a organização de suas propostas pedagógicas articuladas a esses fundamentos. Essa possibilidade já era referenciada nas DCNEI (2009). Segundo Barbosa e Fernandes (2020), esses princípios são representados pelos seis (6) Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que os estudantes dessa etapa possuem, no intuito de potencializar as metodologias, as práticas pedagógicas e a sensibilização do respeito às experiências dos estudantes da EI. Além de ampliar sua participação nos grupos e vida comum (BARBOSA e FERNANDES, 2020).

Tendo as DCNEI (2009) como orientação na definição e denominação dos CEs, “em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados a suas experiências” (BRASIL, 2018, p. 40), foram estruturados os cinco (5) Campos de Experiências (CEs):

- 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.

Ou seja, estes CEs devem ser articulados no propósito de uma educação promotora de habilidades e competências, respeitando as experiências concretas das crianças, seus saberes e conhecimentos do patrimônio cultural, devendo o educador pensar e propor atividades que se encaixem nos objetivos para cada faixa etária propostos pelo documento. Para alcance desse objetivo, os CEs foram estruturados com seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos de faixa etária, sendo eles:

- Bebês (0 a 1 ano e 6 meses);
- Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses);
- Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Subdividido em creche para os bebês e crianças bem pequenas e pré-escola para as crianças pequenas. Também foram estipuladas sínteses das aprendizagens de cada CEs que devem direcionar os objetivos a serem trabalhados/alcançados no decorrer da EI. No que diz respeito aos Campos de Experiências (CE) propostos na BNCC-EI (2018) e suas intencionalidades educativas, tem-se:

O CEs *O eu, o outro e o nós*: aponta a necessidade de se criar oportunidades para que o estudante da EI tenha e mantenha “contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas” (BRASIL, 2018, p. 40). Segundo o documento, a partir dessas experiências, as crianças ampliam sua percepção de si e do outro, reconhecem as diferenças existentes entre os seres humanos.

O CEs *Corpo, gestos e movimentos*: aborda a percepção corporal das crianças e tem por base que essa percepção se inicia na fase de bebê, por meio de movimentos intencionais ou impulsivos, na busca por explorar o mundo que a cerca. O campo sustenta que várias linguagens permitem às crianças se expressarem e se comunicarem, tais como o teatro, a música, a dança, o faz de conta. Essas linguagens inter-relacionam o corpo, a emoção e a linguagem.

Nestes CEs, o corpo da criança ganha centralidade, já que é participante ativo das práticas pedagógicas orientadas para a “emancipação e a liberdade, e não para a submissão” (BRASIL, 2018, p. 41). Nesse sentido, os estudantes da EI conhecerão e reconhecerão as

funções do seu corpo, as sensações e suas emoções e identificarão suas potencialidades e limites. A BNCC-EI explícita que:

[...]a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2018, p. 41)

O CE *Traços, sons, cores e formas* refere-se à importância do contato da criança com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, é por meio dessas experiências diversificadas que os estudantes dessa etapa poderão expressar-se utilizando-se de várias linguagens. Por essa razão, a unidade de EI deve possibilitar às crianças o contato com elementos culturais locais e universais, como a música, artes visuais, o teatro, a dança. Devendo promover atividades como as mímicas, encenações, modelagens, manipulação de recursos tecnológicos e de outras naturezas.

Dessa forma, esse estudante estará ampliando seu repertório de experiências e desenvolvendo suas próprias expressões, seu senso estético e crítico. Para tanto, a EI precisa promover:

[...] a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2018, p. 41)

O CE *Escuta, fala, pensamento e imaginação* abrange a importância de experiências em que a criança possa ouvir, falar, pensar e imaginar, além de ter o contato com a cultura oral e escrita. Este campo descreve as situações de comunicação realizadas desde o nascimento da criança até seu progresso na apropriação de vocabulário, expressão e compreensão. Conforme esse CE, na EI:

[...] é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p. 40)

A BNCC-EI (2018) explícita que essas experiências com a cultura escrita, proporcionadas pelo educador, devem partir dos conhecimentos e da curiosidade das crianças. Para a normativa, essas experiências devem contribuir para o “desenvolvimento do gosto pela leitura, da imaginação e da ampliação de mundo” (BRASIL, 2018, p. 42), possibilitando a construção de hipóteses sobre a escrita e potencializando a participação da criança na cultura oral e escrita.

O CE *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*” está focado na curiosidade natural das crianças sobre o mundo físico e sociocultural. Salienta a procura das crianças em se situar no espaço em que vivem, fato que inicialmente ocorre com o próprio corpo, depois com os objetos e os meios ao seu redor.

Desta maneira, as crianças se deparam e são inseridas em um mundo com espaços, tempos, dimensões, fenômenos e relações diferentes, e são expostas a uma variedade de situações matemáticas (ordenação, contagem, dimensões, medidas entre outros), que aguçam sua curiosidade e as fazem querer ter estes conhecimentos. Neste sentido a EI deve:

[...]promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2018, p. 41)

Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a EI são apresentados articulados às diferentes faixas etárias, cada objetivo é identificado por um código alfanumérico, conforme o exemplo do quadro do CE *Escuta, fala, pensamento e imaginação*:
Quadro 5 - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

FONTE: (BRASIL, 2018, p. 49-50)

As definições dispostas nos quadros dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e as Sínteses de aprendizagens dos CEs podem, ao mesmo tempo, servir de alicerce ao planejamento das intencionalidades educativas, como também criar uma visão de que essas experiências estipuladas seriam as mais importantes a serem trabalhadas/estimuladas na educação infantil. O quadro das Sínteses das Aprendizagens pode contribuir com a visão de que os objetivos ali propostos seriam as aprendizagens essenciais para o avanço para a etapa posterior, ainda mais, por esse quadro de sínteses vir logo após o subtítulo *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, isso vai depender das interpretações que poderão ocorrer,

A BNCC-EI (2018) indica que estas sínteses devem ser compreendidas como balizadoras e indicativas dos objetivos as serem trabalhados e não como pré-requisito ao EF. Considerando essas identificações e outros aspectos do contexto geral da Base, como a menção

de que a BNCC é guia para avaliações, materiais didáticos dentre outros, essas sínteses podem ser interpretadas como prioridade do trabalho na EI.

Ainda, em referência aos processos de avaliação, a normativa evidencia a necessidade de se registrar informações sobre as aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes da EI. Segundo o documento, essa estratégia auxiliará no equilíbrio da passagem entre a EI e o EF, na superação dos desafios, na continuidade das aprendizagens e evidenciará os processos vivenciados pelas crianças. Afirma, ainda, isso evitaria a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2018).

Um último aspecto merece nossa atenção. É o fato de a seção destinada à EI não abordar, explicitamente, o trabalho com a diversidade, apesar do contexto geral da BNCC estabelecer como missão das instituições e sistemas de ensino o comprometimento na reversão histórica de exclusão e marginalização de grupos e no reconhecimento de que as necessidades dos estudantes são diferentes.

O documento aponta, ainda, que os planejamentos e os currículos devem focalizar na equidade. Portanto cabe aos sistemas, escolas de EI e professores (re) construir seus currículos com um claro foco na equidade. Nesse sentido, é importante destacar a importância das interpretações dos responsáveis pela implementação da BNCC, nos sistemas de ensino e unidades escolares. Pois é a partir desses agentes interpretadores da normativa que dependerá as considerações das necessidades dos alunos, bem como o desafio de superar as desigualdades educacionais. Cabe destacar que as possíveis interpretações da BNCC-EI (2018) também dependerão de várias circunstâncias como: a implementação da BNCC nos sistemas e unidades de ensino, as capacitações de professores, as cobranças externas e internas de resultados, da estrutura da escola, da realidade de sua clientela, dentre outros contextos.

Vale lembrar que já foram formulados outros documentos orientadores que não tiveram êxito na relação teoria e prática. Nesse sentido, é de fundamental importância pensarmos na formação docente para compreensão e interpretação da BNCC, pois consideramos que o documento, por si só, permite muitas interpretações e induz a muitos equívocos. Muitos desses equívocos, inclusive, de algum modo intencionados pelo sistema que controla a política educacional.

Portanto, apesar dos avanços políticos legais da EI, considerasse que ainda há grandes desafios a serem enfrentados, visto que as práticas pedagógicas na EI podem vir a se desviar-se das orientações constituída e já firmadas pelas DCNEI (2009). Sendo necessário refletir e analisar a BNCC-EI com vistas a observar o que está além das propostas, ou o que a mesma pode estar dizendo em suas entrelinhas.

Na próxima seção deste capítulo, buscamos identificar possíveis implicações da BNCC que afetam diretamente a EI. Adotamos como referência informações e identificações que foram desveladas por pesquisadores brasileiros, estudiosos desse documento, que, ao observarem elementos que não estão explícitos na Base identificaram possíveis implicações à educação infantil.

3.2.5 Entrelinhas da BNCC: possíveis implicações à Educação Infantil¹²⁸

Atualmente, ocorre na educação brasileira um momento de implementação de mudanças nos currículos e no cotidiano escolar a partir da normativa BNCC. É uma fase de suma importância para que as interpretações desse documento ultrapassem o que está explícito e procurem observar o que essa normativa expõe em suas entrelinhas, bem como para analisar os discursos que a permeiam.

No decorrer do capítulo anterior, pudemos perceber que não é de hoje a existência de uma recorrente tentativa de imposição de um modelo curricular para a educação básica. Segundo Cury *et al.*, (2018), essa questão do currículo intensificou-se perante a ampliação de debates e discussões no interior da área e evidenciou-se, tanto nacionalmente quanto internacionalmente, principalmente por estarmos tratando de uma normativa que prevê as aprendizagens essenciais para educação de um país desde a EI.

Correia (2019, p. 95) defende que o aspecto que diferencia de modo significativo a EI das outras etapas de educação é o dado de que, “lá, as crianças ainda brincam mais do que no EF”. Perante ao fato elencado, questionamo-nos como poderia ser visto um currículo para a educação infantil? E em uma tentativa de resposta, deparamo-nos com as ideias de Cury *et al.* (2018) que mencionaram que a palavra currículo pode ter vários significados na percepção do entendimento na educação.

Pode significar uma filosofia, um programa, uma abordagem ou um conjunto de materiais e atividades específicos que são comprados como um currículo “em caixa alta”, ou seja, algo que as prefeituras tendem a adquirir e implantar em suas redes de ensino de modo impositivo, ou ainda há imposições de um padrão normativo baseado nos parâmetros curriculares, e, atualmente, a imposição da BNCC de forma descontextualizada acrítica. (CURY *et al.*, 2018, p. 104)

¹²⁸ Este tópico reitera e explicita uma vez mais aspectos já abordados neste texto, mas agora em caráter de síntese da principal problemática abordada no capítulo e presente no título da seção.

Nesse sentido, o currículo para a EI pode se restringir às ações docentes e escolares às orientações prescritivas em cumprimento de burocracia documental, podendo desconsiderar que o currículo é vivido constantemente pelos sujeitos que fazem parte do processo educativo. Salientasse que na BNCC é proposto o currículo em ação¹²⁹, sob o propósito de que os sistemas de ensino e unidades escolares complementem as exigências das aprendizagens essenciais em sua prática, ou seja, apesar de vários contextos indicarem um padrão normativo a ser seguido, ainda existem possibilidades interpretativas para sua contextualização.

Todavia, Macedo (2018, p. 29) alerta que o currículo mobilizado pela BNCC também aparece como possibilidade de ser um currículo que pode vir a impossibilitar “às experiências imprevisíveis que ocorrem no dia a dia da sala de aula”. As creches e pré-escolas, se centrarem-se somente nas aprendizagens essenciais dispostas na normativa BNCC-EI, não terão tempo e espaços para observarem e trabalharem as experiências imprevisíveis, distanciando-se dos contextos experienciais de meninos e meninas (SANTOMÉ, 1988 e SACRISTÁN, 2000).

Agostini (2017), considerando o prisma da governamentalidade e de suas implicações na subjetivação e normalização dos indivíduos, defende que a constituição e disposição de aprendizagens essenciais desde a educação infantil mostra a presença de um discurso apropriado para a produção de significados e subjetividades dos indivíduos desde a tenra idade, e aponta que essas implicações envolvem a governamentalidade¹³⁰ neoliberal. Nessa direção, lembramos que Foucault (2008), ao abordar a forma de apresentação do liberalismo, afirma que:

A nova arte governamental vai se apresentar, portanto como gestora da liberdade, não no sentido do imperativo “seja livre”, com a contradição imediata que esse imperativo pode trazer. Não é o “seja livre” que o liberalismo formula. O liberalismo formula simplesmente o seguinte: vou produzir o necessário para tornar você livre. Vou fazer de tal modo que você tenha a liberdade de ser livre (FOUCAULT, 2008, p. 86-87, grifos nosso).

A partir de Foucault (2008), entendemos que pode haver uma falsa liberdade implantada por mecanismos governamentais, gestoras da liberdade dos indivíduos. Nesse sentido, e levando em conta os apontamentos de Agostini (2017), é notório que, embora a redação da

¹²⁹ Segundo a BNCC (2018, p.16) O currículo escolar e a BNCC possuem papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo ação.

¹³⁰ Entendidas a partir do conceito de governamentalidade de Foucault (2008), de forma que a racionalidade neoliberal atue com um esquema de instituições, procedimentos e análises, “que permitem o exercício de uma forma muito específica e complexa de poder, [sendo que esse] poder atuará sobre a subjetividades dos indivíduos [...] os conduzindo ainda que o sujeito não se dê conta disso. (AGOSTINE, 2017, p.124-125, grifos nosso)

BNCC induza essa liberdade ao currículo, em via contrária, essa liberdade pode ser restrita pela própria normativa, principalmente se considerarmos a informação de que o próprio documento servirá para direcionar as possíveis avaliações e materiais didáticos, trazendo, em seus códigos, um imaginário de controle do currículo.

Consequentemente, na EI esse currículo ação poderá “atuar como um regulador e modulador da infância que se pretende criar” (AGOSTINE, 2017, p. 147). Do mesmo modo que, no contexto geral a BNCC pretende induzir modos específicos de subjetivação que atendam a fins determinados. Como aponta Fonseca (2018, p.64):

A ideia curricular da BNCC se inspira numa plataforma de forças, saberes e poderes que estimulam maior carga horária escolar aos estudantes de zero a cinco anos de idade. Decompondo atividades disciplinares, a BNCC entra em contato com o espaço institucional. O espaço escolar é o espaço compreendido como aparelho para adicionar e capitalizar o tempo do estudante, por meio de técnicas que tomam o corpo infantil como objeto de prescrições úteis. Calculado para adestrar.

Além disso, segundo o autor, esse tipo de currículo acaba incentivando a escolarização precoce, enquadrando a infância a um ajuste de racionalidade e controle, visando governar a educação das crianças por vias de regras de normalização. Os apontamentos de Fonseca (2018) demonstram a existência de um discurso envolto na BNCC, com tendência a uma educação que sintoniza os sujeitos às inclinações de controle social. Articulado o currículo escolar, a intenções que estão além das educativas, como, por exemplo, as competições e interesses do mundo capitalista onde “é comum que a criança sofra um aceleração de comportamentos” (FONSECA, 2018, p. 63).

Outro fator que pode refletir na EI é a de que a BNCC, ao tratar da definição de competência em sua introdução, se mostra alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU¹³¹). Conforme Correia (2019), esse fato pode trazer implicações à EI brasileira, já que essa Agenda tem as seguintes propostas para a EI:

Objetivo para a educação de todos os países membros no que se refere a EI, a “oferta de pelo menos um ano de educação primária gratuita e compulsória de boa qualidade” (UNESCO, 2016); [...] metas e estratégias [...] necessidade de que todas as crianças tenham acesso à pré-escola, “de modo que estejam preparados para a educação primária” (Meta 4.2). Ao defender o cuidado e a educação desde o nascimento, afirma-se que isto garantirá a construção das “competências e as habilidades que capacitam as pessoas a aprender ao longo da vida e ganhar sua própria subsistência” (p.14). [...]. O texto utiliza o termo “prontidão para a escola primária” (p.15) como outra vantagem desse tipo de abordagem. No que se refere às metas para EI, ele é concluído com a

¹³¹ 4 ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 7 nov. 2019.

seguinte afirmação: “é importante que o desenvolvimento e aprendizagem das crianças sejam monitorados desde cedo, em âmbito individual e sistêmico” (p.15). (CORREIA, 2019, p. 98, grifos originais)

Segundo Correia (2019), esse alinhamento da BNCC com a Agenda 2030 da ONU pode ocasionar um retrocesso a EI, pois:

- 1- A ideia já superada, ao menos teoricamente de que o objetivo principal da EI seria a preparação para o Ensino Fundamental, com amplas e bem divulgadas críticas à concepção subjacente de educação compensatória;
- 2- A impregnação, também para a EI, da sanha “avaliadora” que assola o EF desde a década de 1990. (CORREIA, 2019, p. 99)

Esses apontamentos trazem a necessidade de observarmos a existência de interferência e influência de organismos internacionais nos ideais da Base que geralmente orientam a educação global e as reformas educacionais vinculando a educação ao combate à pobreza e à necessidade de crescimento econômico. Consoante a essa ideia de presença de interesses, ressalta-se também a participação de grupos empresariais na formulação da BNCC, que, segundo Correia (2019), ocasionalmente acabam influenciando as orientações dos documentos educacionais ao desejo de forjarem pessoas flexíveis com personalidade adaptáveis. Correia (2019, p.100) menciona que esse tipo de influência aparece na educação infantil traduzida como “pedagogia da submissão¹³²”.

Consoante à ideia de uso da política educacional como instrumento para o atendimento de interesses que estão aquém à educação, Silva, V. (2018, p. 9) buscou contextualizar os nexos e sentidos que os movimentos políticos, influências internacionais, econômicas e culturais trouxeram via BNCC para a educação e formação dos/das estudantes.

Para esse autor:

A educação é vista como mercadoria, passível de ser vendida diante das necessidades e possibilidades da clientela, o currículo é conteudista, distribuído em disciplinas de caráter tecnicista, aos moldes do que se espera receber enquanto resultado final, ou seja, o sujeito como produto, a serviço do capital (SILVA, V., 2018, p. 180).

Nas circunstâncias referidas por Silva, V. (2018), considera-se que um documento de caráter normativo como a BNCC pode se encerrar em um conjunto de métodos para controlar o currículo das escolas no viés do atendimento de influenciadores que estão por trás da

¹³² Tradução atualizada do que Moyses Khulmann Jr. Chamou ao analisar as primeiras propostas de Educação Infantil para pobres no Brasil. (CORREIA, 2019, p. 100)

normativa. No que tange à educação infantil, Silva, V. (2018, p. 159) apontou que a interpretação pode direcionar essa etapa educacional a “tomar para si um caminho epistemológico já utilizado principalmente por instituições privadas de ensino que focalizam seu trabalho pedagógico na alfabetização de crianças desde muito cedo”, corroborando com a constatação de Correia (2019) quanto ao alinhamento das competências da Base com a Agenda 2030 da ONU e suas possíveis implicações à EI.

Essa preocupação com a possível indução à escolarização precoce a partir de movimentos das legislações para a educação infantil e a Base no âmbito prático também foi constatada por Giuriatti (2018, p.9) que, dentre as categorias emergentes sobre o contexto da prática, identificou que “a criança atendida por esta política de educação tem ênfase na escolarização”.

Contudo, salienta-se que as análises de Giuriatti (2018) mostraram que, apesar da escolarização não estar apresentada explicitamente no âmbito da legislação, essa tensão se faz presente nas narrativas das professoras por meio de um discurso de que na EI é preciso preparar a criança para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para Giuriatti (2018), essa tensão pode estar respaldada na própria normativa, visto que:

[...] ao assumir a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica, ela é posta em condição horizontal em relação às demais etapas, embora sejam interdependentes entre si, já que cada etapa do ensino apresenta uma especificidade que se justifica, inclusive pela caracterização etária. Ou seja, pode-se dizer que as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses possuem necessidades e saberes distintos de crianças com outra faixa etária. (GIURIATTI, 2018, p. 184-185)

Segundo Giuriatti (2018), esse descompasso entre o contexto do texto e da prática é resultado das interpretações realizadas pelas docentes, devido a uma aculturação infantil de um discurso autocêntrico¹³³. Nesse sentido, é sinalizada a necessidade de uma mudança de pensamento a respeito da escolarização. Não se deve negar a palavra escolarização, mas entender que as palavras carregam significados e que a escola deve ser entendida como promotora dos direitos das crianças, cabendo também à escola a defesa e manutenção desses direitos (Giuriatti, 2018). Para tanto, entende-se que um dos meios para modificar essas interpretações é de responsabilidade do Estado ao promover capacitações voltadas aos formadores e, conseqüentemente, aos professores.

¹³³ Esse discurso adultocêntrico implica “nas decisões sobre o que, como fazer e que produto gerar, associado à remoção ou invisibilidade dos traços significativos daquilo que marca a experiência de infância de cada criança” (GIURIATTI, 2018, p.186)

Giuriatti (2018, p. 180) defende, ainda, que as professoras da EI mencionam que a relação entre teoria e prática acaba se efetivando na improvisação, consequência da “descrença da regulação externa e das lacunas da profissionalização”. Portanto, possivelmente essa distância entre as normativas educacionais e a prática pode estar ocorrendo por falta de formações que venham ao encontro das necessidades desses profissionais. Considera-se como preocupante essa constatação de descrença e deslocamento entre o discurso oficial e a implementação nos meios educacionais, já que a escola é o meio entre a normativa e a prática educacional. Segundo Berstein (1996), esse processo de recontextualização origina procedimentos de seleção e deslocamento de significados, o que pode ser um dos motivos de fracasso das reformas educativas.

Correia (2019, p. 104), ao falar sobre as possíveis interpretações das Sínteses de Aprendizagem da BNCC-EI, afirma que “a depender do leitor, serão interpretados como os principais”. A autora menciona que isso ocorreu em algumas unidades escolares brasileiras após a publicação do RCNEI (1998), pois na época havia um processamento de copiar e colar que eram recorrentes em muitos projetos pedagógicos, como se somente alguns pontos fossem os principais a serem trabalhados na EI. Para Correia (2019, p. 104), a depender da forma de implementação, “se a Base chegar de fato às unidades de EI, provavelmente o será em nova versão do processo de recorta e cola”.

Esse distanciamento, entre a prática escolar e a normativa também foi apontada por Souza (2018) que identificou, a partir das vozes de gestoras da EI, o relato de que o grande desafio da implementação da Base centra-se em transferir o contexto da escrita para a prática. Souza (2018, p.116) identificou que os campos de experiências propostos pela BNCC-EI ocasionam produções de sentidos e discussões sobre “o papel da educação infantil, muito ligado ao alfabetiza não alfabetiza”, e que os movimentos que circundaram a BNCC ocasionaram novos sentidos à EB, remetendo ao “sentido de vertentes de uma educação tradicional, vertentes técnicas do saber fazer, articulado a uma relação curricular de controle-relação currículo-avaliação¹³⁴” (SOUZA, 2018, p. 115). Portanto, considera-se que, se a EI for direcionada por esse sentido, poderá tencionar as crianças às técnicas antes mesmo de deixá-las saborear a liberdade de sua imaginação por meio do brincar.

Outra questão apontada por Souza (2018, p. 115) é que a palavra Base da BNCC produz sentidos que “faz supor haver um selo de verdade para um conjunto de conteúdos”. Essa

¹³⁴ A autora sintetiza os estudos produzidos, mencionando que o deslocamento dos sentidos de direitos de aprendizagem para competências gerais em toda Educação Básica, remetem a sentidos de uma educação tradicional, que prima pelo controle e cobrança, numa relação de currículo e avaliação. (SOUZA, 2018, p.113)

constatação de Souza (2018), nos remete ao que Foucault (2014, p.14) identificou como o discurso desejável do século VI, que “profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia passar, mas contribuía para a sua realização, provocava adesão dos homens e se tramava assim com o destino”. No entanto, esse sentido de selo de verdade pode deixar dúvidas e questionamentos sobre qual verdade estaria se tratando.

Nesse sentido, é interessante observarmos os apontamentos de Silva, T. (2018) que menciona que a política de currículo proposta pela BNCC pode estar implicitamente tentando controlar e manipular o trabalho dos professores “concebendo o que todos devem ensinar” (SILVA, 2018, p. 90). Bem como, pode vir a ser um procedimento de controle interditando a livre atuação desde a EI. Conforme Silva, T. (2018, p. 90), o texto da BNCC-EI dedicado à transição entre a EI e o EF, apesar de ter apenas uma página sobre o assunto, imprime a necessidade “da manutenção das crianças e seus movimentos bem controlados, sempre na perspectiva de um percurso sem interrupções”.

Jacomini *et al* (2019, p. 55) observam que há a presença de uma grande quantidade de objetivos ligados à escrita no CEs Escuta, fala, pensamento e imaginação e identificam que, nas sínteses de aprendizagem e desenvolvimento desse CEs, o objetivo que propõe “expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas e diferentes situações de interação, por diferentes meios” não explicita quais seriam esses meios. No entender desses autores:

Essa lacuna favorece interpretações diversas. Podendo gerar equívocos na prática pedagógica, que poderiam culminar na validação indireta da antecipação do processo formal de alfabetização, principalmente se considerarmos que o próprio documento da BNCC registra que o foco da alfabetização estará nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e não mais nos três, como prevê o PNE e políticas correlatas. (JACOMINE *et al.*, 2019, p. 114)

Nas circunstâncias de movimentações de sentidos produzidos por documentos que regem a educação e que, conseqüentemente, refletem nas práticas pedagógicas, devemos lembrar que

as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. (KRAMER, 2006, p. 810-811)

Kramer (2006) defende que na educação é preciso atenção às necessidades das crianças, pois apesar de uma especificação de etapas, a criança não deixa de ser criança simplesmente

pelo fato de progredir para o EF. Outro alerta importante que também pode afetar o cotidiano da EI e que, em nosso ver afeta consideravelmente os alunos dos anos iniciais do EF, é a definição de apenas dois anos para a alfabetização nessa etapa.

Essa é uma preocupação de educadores como Jacomeli (2019) e Correia (2019) que apontam para uma possível escolarização precoce. Já que, as avaliações padronizadas, problemática que permeia o Ensino Fundamental (EF), poderão ocasionar uma pressão mais forte sobre a EI, principalmente para a etapa pré-escolar, acentuando atividades relacionadas à escrita e à leitura.

Esses educadores não negam o direito das crianças explorarem a linguagem escrita e a leitura, mas defendem que na EI essa experiência deve ser proporcionada com sentidos completamente diferentes. O contato da criança com a leitura e a escrita, principalmente na EI, deve ser proporcionada a partir do lúdico, do brincar, das brincadeiras e outros meios, permitindo a ampliação de seu repertório de experiências, não devendo impor a leitura e a escrita somente para o alcance de metas e objetivos.

A partir das observações desses autores que observaram lacunas na BNCC e indicaram possíveis implicações para a EI, consideramos que é de suma importância a reflexão dessa normativa nas unidades escolares, principalmente na fase pré-escolar. De um modo geral, encontramos nestes textos considerações sobre a BNCC para a EI que indicam possibilidades de sentidos diversos perante a interpretação das propostas da normativa para EI, uma tendência a um procedimento de escolarização precoce e um currículo que pode intencionalmente controlar os indivíduos cada vez mais cedo. Diante das falas expostas até aqui, e considerando que “a educação, embora seja de direito [...], é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede” (FOUCAULT, 2014, p. 41), considera-se que uma normativa educacional como a BNCC pode servir para regular os sujeitos desde cedo e, ao mesmo tempo, pode ser um “instrumento de acesso a qualquer discurso” (FOUCAULT, 2014, p. 41), ainda que isso não seja evidente.

Nota-se, ainda, que pesquisas relacionadas a análises de documentos educacionais que normatizam a EB são um campo fértil para auscultar outras reflexões que orientam a educação. É de suma importância que essas reflexões se acentuem também na primeira etapa da EB, a educação infantil.

Buscaremos, no próximo capítulo, refletir sobre como a BNCC-EI, homologada, apresenta e dispõe a brincadeira, o brincar, a imaginação, a criatividade e o devanear, dentro da sua estrutura, explicitando a relevância deles para o desenvolvimento dos estudantes de EI. Para uma melhor orientação cronológica do percurso histórico até a homologação da BNCC-

EI, apresentamos, a seguir, uma linha do tempo relacionando movimentações que influenciaram as políticas educacionais para a EI e que foram apresentadas nesse capítulo.

Quadro 6 - Linha do tempo capítulo 3



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com base nos dados referenciados no capítulo 3.

4 CAMPO DE EXPERIÊNCIA ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO: POSSIBILIDADES E REPRESENTAÇÕES DA IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE, DEVANEIO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA NA BNCCE-EI

Este capítulo tem como objetivo principal responder à seguinte questão: Como a BNCC-EI, dentro do Campo de Experiências (CEs) *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*, no grupo pré-escolar, apresenta e dispõe as capacidades de imaginação, devaneio e criatividade, e os meios brinquedo e brincadeira para a infância? Para alcançar esse objetivo, neste capítulo, é proposta uma articulação teórica dos temas de interesse explicitados no texto (brinquedo, brincadeira, imaginação, criatividade e devaneio) por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa documental parte da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI), em continuidade ao que já foi apresentado nos dois capítulos anteriores.

A preocupação inicial deste capítulo é abordar, a partir dos construtos teóricos, conceitos sobre imaginação, criatividade e devaneio como condição necessária ao desenvolvimento humano e a importância da brincadeira e do brinquedo para o desenvolvimento dessas capacidades na infância. Estamos, com este texto, defendendo uma perspectiva de educação na EI que não tenha como fim a alfabetização precoce.

A seção denominada *Imaginação, criatividade, devaneio, brinquedo e brincadeira: Tecendo ideias* defende a relevância da imaginação, da criatividade e do devaneio como elementos constituintes da humanidade. A importância da brincadeira e do brinquedo para o desenvolvimento e potencialização dessas capacidades advém dos construtos teóricos ligados às ideias de Vigotski (1998, 2007, 2014 e 2018); Winnicott (2019); Durand (2012); Bachelard (2018 a, 2018 b e 2019); Benjamim (2009, 2012) dentre outros teóricos que fizeram parte da pesquisa bibliográfica.

Na seção denominada *Concepções de infância, escuta sensível, políticas e práticas para formação docente para a EI*, buscamos realizar um exercício de composição do que estamos compreendendo por infância, criança e por professor de EI, visto que isso implica no encaminhamento dos próximos passos desta pesquisa. A seção *Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação: um olhar voltado às propostas de brincadeiras, brinquedo, imaginação, criatividade e devaneio* apresenta dados a respeito de possíveis presenças e proposições dos temas de interesse no campo de experiências *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*, da BNCC-EI e, em seguida, há uma discussão das análises a partir do recorte teórico previamente apresentado.

4.1 Imaginação, criatividade, devaneio, brinquedo e brincadeira: tecendo ideias

Segundo Vigotski (2018), a imaginação é um meio de ampliação da experiência humana, ela permite que o indivíduo se liberte do círculo da experiência direta, sendo uma condição de suma importância para funcionamento mental humano e se caracterizando como fundamental ao meio social. Seguindo esse pensamento, entende-se que a imaginação e a criatividade na infância são questões de grande relevância no atendimento educacional dos estudantes da EI, já que elas vinculam-se diretamente ao “desenvolvimento geral humano e o amadurecimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Para o psicólogo russo, a imaginação ou fantasia seria:

[...] a atividade criadora do cérebro humano baseada nas capacidades combinatórias, atribuindo a elas um sentido diferente daquele que lhe é atribuído cientificamente. Na sua concepção comum, a imaginação ou fantasia designam aquilo que é real, o que não corresponde à realidade e, portanto, sem nenhum valor prático. No entanto, a imaginação como fundamento de toda atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica. (VIGOTSKI, 2014, p. 4, grifos nosso)

Segundo Vigotski (2014), o homem baseia-se nos produtos de sua imaginação para criar tudo o que o rodeia. A imaginação humana permite (re)criar as condições e experiências no mundo, utilizando-se da criatividade para supor e possibilitar transformações na vida individual e/ou coletiva. Dessa maneira, a imaginação junto à atividade criadora pode manifestar-se em qualquer área da vida humana, correspondendo tanto a valores considerados práticos da realidade cotidiana quanto dos campos da teoria, da ficção, do devaneio.

A importância da criatividade para a vida humana pode ser constatada nas proposições de Winnicott (2019), para quem é “a apreciação criativa que faz o indivíduo sentir que vale a pena viver” (WINNICOTT, 2019, p. 108). Para esse psicanalista, as manifestações da criatividade que aparecem na expressão humana, apresentam um sentido à vida. Segundo Winnicott (2019), o potencial criativo é algo que está presente em todos os seres humanos, sendo inerente e inato ao homem.

Desse modo, é inadequado pensarmos que a criatividade pode ser algo totalmente destruído ou que some por completo. Contudo, as situações traumáticas e um ambiente que não propicie segurança para a criação podem diminuir o potencial criativo humano (WINNICOTT, 2019). Segundo o psicanalista, para que a experiência criativa se potencialize e dê continuidade no tempo e no espaço, é necessário que o indivíduo sinta segurança em suas próprias capacidades psicológicas. Em decorrência disso, o ambiente, a afetividade e as interações são de suma importância para a autonomia da experiência criativa (WINNICOTT, 1975).

Em seus estudos, Winnicott (2019) afirma que um ambiente considerado suficientemente bom¹³⁵ auxilia a pessoa, em seus primeiros estágios na vida, a adquirir confiança em si e nos outros. Essa sensação de confiança contribui para um bom desenvolvimento do que o psicanalista chama de “eu social”, que vai em direção à progressiva autonomia do sujeito.

Por essa perspectiva, os primeiros anos de vida podem vir a ser uma fase exponencial para a construção das experimentações criativas e para a composição da experiência criadora, que conseqüentemente serão alicerce para experiências futuras. Para Winnicott (2019, p.91), a brincadeira e o brincar são grandes aliados do ser humano na potencialização do criar pois “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto tem liberdade para ser criativo”. Nesse sentido, entende-se que o brincar seria uma forma de expressar o viver criativo ao mesmo tempo em que permite a experimentação da vida humana.

Nesse mesmo sentido, Benjamin (2009 e 2012) vê a brincadeira como uma forma que a criança encontra para significar o mundo, sendo que a essência que rege o mundo da brincadeira é a lei da repetição. Porém, salienta que, para a criança, repetir várias vezes a mesma coisa, é um ato que lhe dá prazer, já que ela pode saborear a repetição de variadas formas, recriando, representando, começando tudo novamente, diferente de uma repetição monótona.

Neste caso específico, a repetição trata do mesmo fenômeno, mas não do mesmo modo de sua ocorrência primeira, ou seja, a cada repetição, a criança reconfigura os dados sensíveis daquela experiência. Com isso, explora a diversidade do mundo e a amplitude da sua capacidade de intervenção neste mundo. Esta última dimensão da experiência corrobora com o fortalecimento da sensação de confiança, de que tratamos anteriormente, e da constituição de hábitos sociais.

Pois é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno e agitado através de brincadeiras, acompanhadas de ritmo de versos e canções. É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira. (BENJAMIN, 2012, p. 271)

¹³⁵ Quando Winnicott (2019) aborda o desenvolvimento psicológico e emocional humano, ele se refere à noção de ambiente suficientemente bom para a constituição de um sujeito emocionalmente saudável. Em seu ver esse ambiente seria oportunizado pela mãe, pais ou cuidadores que exercem grande influência no comportamento humano, principalmente nos anos iniciais da vida. Assim, além de atender às necessidades do bebê, esse ambiente pode permitir “a experiência da ilusão de que existe uma realidade externa correspondente à sua própria capacidade de criar (WINNICOTT, 2019, p.27), apoiando a expressão humana que já está potencialmente presente.

Benjamin (2017, p.16), ao falar da atração que as crianças têm sobre as atividades adultas, afirma que elas “não imitam as obras dos adultos, antes criam novas e súbitas relações entre materiais de tipos diversos, por meio daquilo que, brincando, com eles constroem”. Para o autor, além da emergência dos hábitos, as brincadeiras conduzem às ressignificações de hábitos existentes e à reordenação das realidades vividas. Há nisso duas possibilidades igualmente importantes, uma que se volta para a vida utilitária, e outra que se volta para o campo do imaginário, do devaneio, da reordenação dos dados sensíveis que a pessoa consegue acessar no mundo. A primeira possibilidade instrumenta a pessoa para tarefas ordinárias. A segunda introduz na rotina momentos de criação e de relaxamento, igualmente importantes para expansão do potencial humano.

Consoante a esse pensamento, Vigotski (2014, p. 89) afirma que as “brincadeiras são a escola da vida das crianças e a educam física e espiritualmente”, seu significado é enorme para a “formação do caráter e da visão de mundo do futuro adulto”. Vigotski (2018, p. 18) observa que a brincadeira da criança “não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”. Nesse tocante, compreende-se que a origem dos hábitos humanos, que nós adultos utilizamos e conservamos, podem surgir de forma prazerosa na relação com a brincadeira, meio que auxilia o ser humano a iniciar a prática para a vida social.

Enfatizando o fato de que as crianças gostam de manipular as coisas e são atraídas pelo desperdício das atividades cotidianas, Benjamin (2009, p.93) alerta para os equívocos cometidos por adultos ao acreditarem que “a brincadeira da criança é determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando na verdade, dá-se o contrário” (BENJAMIN, 2009, p. 93), é desde a materialidade das coisas que a imaginação se faz possível. Em outras palavras, muitas vezes, o adulto e sua indiferença acabam por ignorar objetos, situações e lugares disparadores de atos de imaginação.

Sobre essa relação de indiferença na relação criança-adulta, pode-se acrescentar o que afirma Bachelard (2019) ao abordar a curiosidade profunda do ser humano. Para o filósofo, na tentativa de inibir o olhar inquisidor das crianças, os adultos tendem a construir brinquedos superficiais¹³⁶ e isso pode “privar a criança de muitos sonhos psiquicamente úteis” (BACHELARD, 2019, p.8). Contudo, Bachelard (2019) nos alerta que, apesar dessa tentativa de inibir as crianças ávidas de interesse e de a educação, e de destruírem seus brinquedos para sanarem sua curiosidade profunda, a criança alia-se com a imaginação inventiva e busca ver o

¹³⁶ Para Bachelard (2019), os brinquedos superficiais seriam aqueles dotados de pouca estrutura interna.

interior das coisas. O que queremos enfatizar é que, muitas vezes, o adulto não sabe o que fazer com esse o olhar inquisidor da criança, mas “o que a educação não sabe fazer, a imaginação realiza como for” (BACHELARD, 2019, p.8). Há nessa perspectiva de Bachelard um alerta: aos adultos interessa o controle e a ordem. O olhar inquisidor das crianças tendem ao caos, à destruição. Mas destruir na cultura adulto centrada é dotado de sentido negativo. Enquanto que para a criança, muitas vezes, destruir significar aprender como algo se constitui para que possa reconstituí-lo ou repetir diversamente. Ou seja, a brincadeira e seus brinquedos, nestes termos, opõe o caos-destruição da criança ao controle-manutenção da ordem do adulto.

Benjamim (2009) corrobora com esta ideia ao nos alertar sobre a apropriação da noção de infância que os adultos demonstram ao fabricarem utensílios apropriados às crianças (material didático, brinquedos ou livros). Na visão desse filósofo, a fabricação desses objetos é mais conveniente às aspirações adultas, que há muito tempo perderam a visão infantil de espontaneidade e liberdade, do caos criador que habita o campo de experiência infantil. Em outras palavras, em suas tentativas de reproduzir o que o considera apropriado às crianças, muitos adultos acabam por não "verem como a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercícios infantis." (BENJAMIN, 2017, p.16).

Observando as colocações de Benjamin (2009) e de Bachelard (2019) compreendemos que, muitas vezes, a criança se utiliza da sua capacidade de imaginar para sanar sua curiosidade. Por esse motivo, temos que vigiar interferências nas experiências infantis, para não interditar essa curiosidade natural que muito auxilia no desenvolvimento humano. Também compreende-se que a criança não necessita necessariamente de um brinquedo estruturado ou industrializado para brincar, já que o brinquedo pode ser qualquer objeto utilizado para dar sentido ao ato de brincar. O brinquedo físico pode, inclusive, ser substituído, como objeto simbólico, por um enunciado carregado de sentido e de relevância para o contexto da criança, a partir do que a noção de regra e de comportamento vai se constituindo articulada com a fantasia.

Nesta direção, Vigotski (2007, 64) se atenta ao fato de que a ação de brincar entrelaça atividades com regras e imaginação, pois “da mesma forma que uma situação imaginária tem de conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária”. Vigotski (2007) também identificou a importância da brincadeira para as funções psicológicas superiores¹³⁷. Ele acreditava que a partir dessa relação brincante ocorresse a expressão do nível

¹³⁷ Na perspectiva de Vigotski (2007, p.58), a origem das Funções Psicológicas Superiores (FPS) são socioculturais, ou seja, “das relações reais entre indivíduos humanos”. Seu desenvolvimento é consequência das atividades práticas dos indivíduos, sendo aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento do homem, como exemplo a memória e o pensamento.

primário de criatividade humana. Na obra *Imaginação e criação na infância* (2018, p. 18), afirma que “o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” e destaca quatro formas de relação entre a fantasia e a realidade, sintetizadas aqui por Prestes e Tunes (2012).

Pode-se então sintetizar as quatro formas de relação existentes, para Vigotski, entre a fantasia e a realidade como as seguintes: a imagem criada com base na realidade; a imagem criada com base na experiência de outras pessoas; o sentimento encarnado na imagem que, por sua vez, influi no sentimento; e, por último, a criação de algo totalmente novo que jamais existiu na experiência humana e que se torna realidade (PRESTES E TUNES, 2012, p. 330).

Vigotski (2018, p. 23) observa que a “imaginação sempre [se] constrói com materiais hauridos da realidade” e que a realidade proporciona a combinação de elementos fantásticos. Desta forma, a primeira relação entre a fantasia e a realidade mencionada por este autor consiste na necessidade que a fantasia tem dos elementos tomados da realidade. No interior da relação entre realidade e fantasia, encontramos o que Vigotski (2018, p. 24) sustenta como a “mais importante lei que subordina a atividade da imaginação”, a variedade de experiência.

Para Vigotski (2018), esta variedade é a matéria prima para a atividade criadora nas construções da fantasia. Além disso, esse teórico mostra que essa combinação de elementos conhecidos no cotidiano pela criança por sua experiência com adultos ou outros sujeitos, não é simplesmente uma reprodução do que ela observa. Para ele, a criança consegue ser criativa nessa relação de imitação. Em sua visão, é nessa capacidade de elaborar, construir e combinar novos elementos que se constitui o fundamento do processo criativo, proporcionando à criança uma ampliação de suas experiências, que logo a proporcionará maior autonomia nas suas relações com as coisas do mundo.

A segunda relação entre a fantasia e a realidade mencionada por Vigotski (2018) é mais complexa, visto que, a experiência se apoia na fantasia e subordina-se integralmente à primeira lei citada anteriormente. Vigotski menciona que, a partir de uma grande reserva de experiências anteriores, o ser humano consegue elaborar elementos para a construção de imagens. Deste modo, nossa imaginação se apoia na bagagem de nossas experiências, bem como, nas experiências alheias e sociais para imaginar algo que nunca vimos. Essa relação é muito importante para o comportamento e desenvolvimento humano. Segundo Vigotski (2018, p. 27),

Ela transforma-se em meio de ampliação de experiências de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação.

Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana.

A terceira relação é de caráter emocional e é subdividida em dois modos. No primeiro modo, “os sentimentos influem na imaginação” (VIGOTSKI, 2018, p. 29), os sentimentos são capazes de selecionar ideias, impressões, e imagens. No segundo caso, a “imaginação influi no sentimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 29), ou seja, a imaginação pode influenciar geração de sentimentos sentidos como verdadeiros mesmo que não correspondam à realidade. A quarta e última relação apontada por Vigotski (2018), entre a realidade e a fantasia, trata-se de algo novo ao sujeito, não apresentando correspondência com algum objeto existente ou vivências anteriores.

Conforme Vigotski (2018, p. 31), essa novidade ao ser “externamente encarnada, ao adquirir concretude material, essa imaginação cristalizada, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas”. Neste caso, a novidade não corresponde à vida privada da pessoa que cria, mas sim com a vida pública e compartilhada. Desse modo, seguindo o discurso contemporâneo sobre criatividade, não se trata de novidade, mas sim de inovação. O âmbito da educação básica pode até construir percursos com fins da inovação. Mas, para nós, a função primeira da educação básica está centrada no campo da novidade.

Outro aspecto importante apontado por Vigotski (2018, p. 14) e que contribui para que a repetição de experiências já vividas ocorra, transformando e readaptando situações, é chamada de plasticidade, entendendo esta como “propriedade de uma substância que permite alterá-la e conservar as marcas dessa alteração”. Assim a pessoa humana pode vivenciar experiências significativas para sua imaginação e criatividade por meio dessa enorme plasticidade cerebral.

Para Ferrari *et al.*, (2001, p. 188), a “plasticidade seria a capacidade do organismo em adaptar-se às mudanças ambientais externas e internas, graças à ação sinérgica de diferentes órgãos, coordenados pelo sistema nervoso central (SNC)”. Mantilla (2017), ao falar sobre a plasticidade cerebral, defende que até décadas atrás os estudos científicos sobre o cérebro afirmavam que esse órgão se desenvolveria apenas durante a primeira infância. Contudo, a autora aponta que experimentos em animais e pessoas com lesões cerebrais demonstraram que “o cérebro é um órgão que pode ser modificado, uma vez que tem a capacidade de se adaptar às mudanças e, portanto, está em desenvolvimento contínuo ao longo da vida” (MANTILLA, 2017, p. 148).

De acordo com Vigotski (2018), o cérebro humano reelabora e combina informações que serão utilizadas pela atividade criadora, fruto da imaginação e das experiências. Assim, essa atividade se organiza em duas formas, uma ligada à memória e a outra à imaginação

criativa que combina e cria. Para a criança, essa plasticidade observada por Vigotski (2018) abre possibilidades de agir independentemente da situação e materiais envolvidos, já que a criação a permite transformar objetos, personagens e situações que colaborem com sua atividade imaginativa e, conseqüentemente, auxilia a criança a elaborar seu conhecimento sobre o mundo social e físico.

Para além disso, um tanto mais desvinculado da realidade cotidiana do que a fantasia em termos de adaptação, o devaneio testa e transpõe os limites impostos pelo convívio social e pela biofísica humana no que tange às suas urgências e demandas, ou seja, o devaneio se constitui como a suspensão da realidade, e coloca a pessoa em estado de divagação.

É necessário pontuar que, há certa inércia no devaneio de que a fantasia criadora necessita. Assim, o devaneio nos permite ocuparmo-nos de uma lembrança, uma memória, um fato, uma imagem mental, sem a necessidade de resolução de qualquer conflito, seja ele real ou ficcional. Logo, o devaneio tem seu próprio tempo e dura o quanto a pessoa consegue resistir ao chamado da realidade, como a tensão que mantém o devaneio sem adentrar no campo da loucura, mas não se deve pensar outra coisa: o devaneio é ele também uma forma de fantasia.

Dessa forma, entende-se que a imaginação e a criatividade agem consoante às especificidades do desenvolvimento humano e através de sua relação com outras funções psíquicas como o pensamento e memória, sendo assim, influenciada por uma conjectura do processo de desenvolvimento biológico e social. Isso nos leva ao ponto da importância das relações sociais para o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças. Nas palavras de Vigotski (2014, p. 42), “se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então, não haverá qualquer base para emergência da criação”.

Diante desse apontamento, deve-se considerar também que o meio pode possibilitar à pessoa uma base mais ativa para sua imaginação criativa. Seguindo esse pensamento, enxerga-se a necessidade de proporcionar às crianças atividades que enriqueçam seu repertório de mundo, pois quanto mais elementos elas tiverem para sua atividade imaginativa, mais esse processo de criação será significativo e ampliado. Sendo importante problematizar, com e para a criança, o mundo a que ela se acostumou a chamar de certo, adequado, pois, como aponta o psicólogo russo, é do desencaixe que emerge a necessidade da ação criadora. De modo complementar, ao falar sobre a necessidade de cultivar a imaginação, Vigotski (2014, p.108) nos alerta que:

[...] por outro, é necessário o desenvolvimento especial de conhecimentos para o processo de concretização das imagens criadas pela imaginação. Apenas quando

ambos os aspectos são adequadamente desenvolvidos a criatividade da criança poderá desenvolver-se adequadamente e dar-lhe o que nós, de fato, dela esperamos.

Ou seja, é necessário problematizar o mundo naturalizado para e pelas crianças. Auxiliá-la nos repertórios de mundo para que possam fantasiar a solução dos problemas reais e ficcionais que reconhecem em relação a si e ao mundo, recombinao os dados sensíveis que são capazes de sentir e perceber. Permitir a suspensão do cotidiano por meio do devaneio para que possam se desobrigar da utilitariedade da vida ordinária, apresentar e desenvolver técnicas de expressão, em diálogo com as tradições, poéticas e estéticas existentes, para que possam dar novas formas ao mundo. E, com isso, descobrir outros modos de se estar neste mundo e de configurá-lo.

Ao abordar o desenvolvimento da imaginação, Vigotski (2014) analisa as curvas de evolução da imaginação desde a infância até a vida adulta, apontando algumas considerações a respeito da subordinação das atividades imaginativas. Uma dessas considerações está relacionada à experiência. Para o psicólogo, na criança, a imaginação cresce gradualmente à medida que ela vai desenvolvendo seu intelecto (razão) e tendo experiências, alcançando assim a maturidade imaginativa na vida adulta. Neste sentido, a criança pode alcançar o conhecimento sobre o que considera real a partir do conhecimento do outro e de sua interação com o meio, produzindo suas próprias experiências. Portanto, a ideia de que a criança possui mais imaginação que o adulto pode ser questionada, em razão de que o adulto acumula mais experiências que a criança. Para Vigotski (2014, p. 12),

a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação. É essa a razão pela qual a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, por ser menor a sua experiência.

Ao abordar a pobreza da imaginação infantil, Vigotski (2014) argumenta sobre a necessidade que as crianças possuem de enriquecer seu repertório e terem experiências para ampliar sua capacidade imaginativa. O que traz uma reflexão em torno da experiência em relação à educação escolar. Se for considerado que os adultos possuem mais experiências que as crianças (Vigotski, 2014), é factível que eles podem auxiliar os estudantes desde a EI na constituição e modificação de suas experiências, com fins da produção de fantasias e devaneios, inclusive. Porém, também deve-se atentar que nem toda a experiência é construtiva para aflorar

a imaginação e criatividade, muitas vezes, adultos sisudos e cruéis se utilizam da máscara ¹³⁸da experiência para nos empurrar desde “cedo para a escravidão da vida” (BENJAMIN, 2009, p. 22).

Assim, Benjamin (2009) alerta sobre a importância de travarmos nossa luta contra esse tipo de ser mascarado para quem “a experiência é carente de sentido e espírito” (BENJAMIN, 2009, p. 23). Em virtude disso, entendemos que devemos vigiar constantemente a nossa maneira de tentar aspirar ao sentimento infantil, quando estamos trabalhando na EI. Precisamos estar atentos às nossas experiências, à forma como direcionamos e as compartilhamos. É importante lutar contra essa máscara da experiência, vista por Benjamin, e educar para abrir o leque de possibilidades que as capacidades imaginativas e criativas possuem.

Mock (1970) defende que “a imaginação pode e deve ser educada, e a experiência que ela nos dá é mais importante e válida do que qualquer outra que possamos adquirir somente do pensamento racional” (1970, p. 136). Nesse mesmo sentido, Frye (2017) argumenta que, “praticamente tudo o que fazemos é essa combinação entre emoções e intelecto, chamada imaginação” (2017, p. 116) e afirma que até mesmo aquelas áreas que intuímos serem voltadas mais para a razão são influenciadas pela imaginação. Frey (2017) usa como exemplo as ciências puras ou aplicadas que têm a imaginação em sua essência e sem ela não chegariam a lugar algum. Concomitantemente, para Vigotski (2018, p. 17), a imaginação e a criatividade não estão presentes apenas nas grandes obras históricas criadas pelo homem, “mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo pareça um grãozinho, se comparado às criações de gênios”.

Tanto Frye (2017), quanto Vigotski (2018) e Mock (1970), trazem a possibilidade de observar a existência de uma forte ligação entre a imaginação, o raciocínio e a criação. E que essas capacidades humanas, se bem trabalhadas, tornam-se base criativa para a evolução humana. Mesmo sem uma referência explícita à educação escolar, por parte desses autores, nota-se a importante missão da escola por ser capaz de fornecer subsídios necessários para a continuidade das outras etapas da educação formal e da formação dos cidadãos. Nesse sentido, a escola também deve propiciar aos estudantes aparatos para desabrocharem sua imaginação, intensificando sua criatividade e refinando suas técnicas. Em outras palavras, além de mediar experiências que auxiliem no desenvolvimento das capacidade imaginativa e criativa de seus estudantes, a educação escolar pode auxiliar na observação dos espaços que essas capacidades

¹³⁸ Benjamin (2009) fala desse adulto mascarado, no sentido de um adulto prepotente, amargurado e desiludido, que acha ter experimentado de tudo; desdenha o espírito da juventude, desvaloriza a experiência construída desde a infância e conseqüentemente quer transmitir uma experiência denominada por ele como cinzenta.

ocupam em nossa sociedade, possibilitando que o sonhar, o imaginar e o criar façam parte da ação educativa, auxiliando a formação de sensibilidades e a construção do conhecimento e proporcionando às crianças o encontro do lugar da imaginação em suas vidas.

Por isso, nós que acabamos de dar um lugar tão belo à imaginação, pedimos modestamente que se saiba dar lugar à cigarra ao lado do frágil triunfo da formiga [...] É-nos assim evidente que uma pedagogia da imaginação se impõe ao lado da cultura física e da do raciocínio [...] Impõe-se então uma educação estética, totalmente humana, como educação fantástica à escala de todos os fantasmas da humanidade” (DURAND, 2012, p. 430).

As palavras de Durand (2012) reafirmam a relação da imaginação com a evolução humana e nos mostram que por ser a imaginação natural ao ser humano, ela pode ser construída, desenvolvida e ampliada até limites ainda inexplorados por qualquer pessoa, desde que tenha aparatos para poder deixar sua imaginação fluir e suporte simbólico e instrumental para isso. Durand, em seus textos, nos alerta para a importância do lugar que damos à imaginação em nossas vidas, visto que esta vai além de uma educação fantástica.

Já os estudos de Bachelard (2018 a) sobre a imaginação da matéria nos levam a observar a importância que devemos dar às capacidades humanas de devanear, imaginar e criar devido sua influência no mundo físico, dito como a realidade. Para Bachelard (2018 a), a imaginação está além de formar imagens a partir da realidade, como sugere a etimologia, para ele, a imaginação é o que permite à pessoa ultrapassar a realidade e “cantar outras realidades”. Esse autor nos leva a considerar que essas capacidades são o umbral da expressão humana, e por serem uma capacidade humana nata, podem ocorrer a qualquer hora, em qualquer fase da vida, em qualquer local e, conseqüentemente, na educação escolar.

Conforme Bachelard (2018 a), a pessoa pode até ordenar impressões. Porém, o imaginar e o devanear ultrapassam sistematicamente a constância de conceitos, pois para que isso ocorra “é preciso ter algo mais que imagens reais diante dos olhos. É preciso seguir essas imagens que nascem em nós mesmos, que vivem em nossos sonhos” (Bachelard 2018 a, p.20). Segundo Bachelard (2018 a, p.18), a imaginação “inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver “visões”. Tendo por base a visão de Bachelard (2018a), podemos considerar que essa faculdade de formar imagens pode ser entendida como um despertar do nosso íntimo, onde as coisas invisíveis aos olhos acontecem. Por exemplo, pode-se criar um mundo, um lugar no qual gostaríamos de estar e essas podem ser bases para experiências ou construtos reais.

Assim as ideias de Bachelard (2018b) reforçam outra capacidade humana, o devaneio, que pode ser compreendido como um meio de percorrer caminhos que não precisam

necessariamente se enquadrarem ao universo das experiências reais e utilitárias, mas que também podem servir de base imaginativa. Para Bachelard (2018b, 36), o devaneio “restitui um pouco da vitalidade que o tempo apagou”, visto que o sujeito em devaneio se desnuda de possíveis julgamentos e, neste estado ou lugar de solidão, a pessoa se preserva de interferências alheias, de pensamentos disciplinados ou da regulação social, conseqüentemente, pode se aventurar.

Nesse sentido, essa outra faculdade imaginante aqui denominada devaneio, pode permitir à pessoa flutuar entre a realidade e o mundo onírico. Seguindo os pensamentos de Bachelard (2018b), entendemos que o sujeito que encontrou essa liberdade entre o real e a fantasia flutua em seus pensamentos, sem medo de ser julgado e de correr riscos. E que essa capacidade de flutuar entre a realidade e o mundo onírico pode ser compreendida como uma forma de encontro com a liberdade, um momento de aprofundar-se em si, de conhecer-se, de vivenciar e aspirar coisas que, muitas vezes, não pode se externar, já que o sujeito do devaneio tem na solidão uma companhia para quem pode dizer tudo, sem restrições.

Na visão de Bachelard (2019), o devaneio possibilita dar ação às vontades do sujeito que sonha, já que a “vontade que sonha e que, ao sonhar, dá um futuro à ação” (BACHELARD, 2019, p. 1). Visto por esse ângulo, o devaneio pode ser a matéria da beleza para algumas pessoas como os poetas, ao mesmo tempo, pode ser um alimento inesgotável de material para contemplação racional e afetiva humana.

A fim de compreendermos com maior acuidade a relação entre o devaneio e questões sociais, buscamos em Legros *et al.*, (2014) algum suporte. Os estudos desses autores apontam que o devaneio é uma função antropofisiológica¹³⁹, ou seja, que apesar de ter uma função social, frequentemente continua a ser uma experiência íntima. Legros *et al.*, (2014) identificaram que o devanear pode ser visto de diferentes formas, conforme a sociedade em que o sujeito está inserido.

O fato de se associar o sonho a uma produção inconsciente individual demonstra o quanto a sociedade (nossa), que acolhe essa significação, tende, de uma parte, a sublinhar a individualização de seus membros, de outra, a separar o que seria da ordem da verdade (razão) e do erro (o sonho) do dado (observado) e do escondido (sonho). (Legros *et al.*, 2014, p. 237, grifos dos autores)

Legros *et al.*, (2014) atentam para o fato de que o devanear pode ser uma capacidade menosprezada na vida cotidiana, já que, por estarmos inseridos em uma cultura e sociedade,

¹³⁹ Legros *et al.* (2014) ao tratar sobre a natureza do imaginário social aponta que suas características podem ser traduzidas por funções sociais. Entre as características por eles apontadas a função antropofisiológica, seria a necessidade do devaneio

somos produtores e reprodutores de valores. O modo de ver o devanear humano, segundo Legros *et al.* (2014), é muito amplo e pode ser modificado conforme a cultura, a sociedade que o sujeito está inserido junto à criatividade humana. Esses autores mencionam que o devanear pode ser visto na distinção com o sonho, atribuindo a “compreensão [de] uma vontade consciente” (2014, p. 235) ao devanear, e a vontade inconsciente ao sonhar. Outra forma de ver o devanear é ligá-lo a outras possibilidades, como ao sonho, sendo algo inacessível; à loucura ou quando se está defronte ao incompreensível à ideia de sobrenatural como os seres fantásticos. Pode-se também reduzir o devanear a “uma realização puramente natural e sem função” (Legros *et al.*, 2014, p. 245). Devido ao fato do ser humano buscar experimentar, criar e perceber as coisas desde seu nascimento, podemos nos arriscar em dizer que o devaneio, assim como a imaginação e a criatividade, é uma capacidade humana com forte vínculo social.

Bachelard (2019, p.8) argumenta que há uma necessidade humana de olhar para o interior de si e das coisas, de buscar e “prever uma perspectiva do oculto”. Para ele, essa curiosidade que é natural à pessoa humana de tentar escapar à passividade da visão, aguça os devaneios, já que “as forças psíquicas em ação pretendem deixar os aspectos exteriores para ver outra coisa” (BACHELARD, 2019, p.8). Ou seja, o devaneio sai da/e pertence à natureza humana, e essa capacidade produz sonhos (Bachelard, 2019). Pode-se compreender que as forças imaginantes da nossa mente buscam tanto escavar o fundo do ser, quanto as novidades e a criação e, nessa busca, o homem pode torna-se um ativo inventor da matéria (BACHELARD, 2018). Logo, isso pode ser útil no desenvolvimento do saber científico, na criação poética, na saciedade de uma vontade íntima, dentre outras utilidades.

Cabe mencionar que, segundo Bachelard (2018 a), os devaneios humanos iniciam-se já na infância por interesses naturais, visto que “a criança é um materialista nato e seus primeiros sonhos são os sonhos das substâncias orgânicas” (2018 a, p. 9). Em outras palavras, esses primeiros devaneios estariam relacionados ao bem estar corporal. Conseqüentemente, as ideias de Bachelard (2018 a) trazem o entendimento que no mundo criado pelo homem, o que achamos ser apenas imaginativo, pode estar a todo tempo embaraçado ao que consideramos útil.

Durand (1984 *apud* Legros *et al.*, 2014, p. 244) argumenta que “toda cultura inculcada pela educação é um conjunto de estruturas fantásticas[...] e que a aurora de toda criação do espírito humano, tanto teórica quanto prática, é governada pela função fantástica”. Já Winnicott (2019, p. 61) alerta que a fantasia, além de interferir no sonho, tem poder para interferir na vida real, “interna, psíquica ou pessoal, o cerne vivo de toda personalidade individual”. Para esse autor é de suma importância que a criança participe, explore e vivencie situações fantasiosas, para que possa ir compreendendo a distinção entre a realidade e a fantasia.

Os apontamentos desses autores possibilitam uma reflexão de que os devaneios, assim como a imaginação e a criação, são características humanas que auxiliam em nosso desenvolvimento e na construção pessoal e coletiva do mundo vivido e compartilhado. Conseqüentemente, a cada contato com uma nova experiência imaginativa se renova o leque de possibilidades de expansão dessas capacidades. Assim o imaginar, o fantasiar, o devanear enfeitam, mas também criam, o mundo vivido pela própria humanidade e podem dar prazer ao sujeito desde sua infância. Nesse sentido, consideramos que explorar e oportunizar situações fantasiosas na educação infantil ajuda as pessoas a comporem suas experiências, desenvolvendo aspectos cognitivos, físicos, psicológicos, afetivos e sociais.

Finaliza-se essa seção no intuito de que a partir das ideias dos autores aqui citados, teóricos que analisaram a imaginação, a criatividade, o brinquedo, a brincadeira e o devaneio, tenhamos aberto um leque de possibilidades de compreensão sobre a importância de proporcionar campos para o desenvolvimento dessas capacidades tanto como função social, quanto para o desenvolvimento integral humano. Conseqüentemente, para atingir os objetivos propostos nesse capítulo, a próxima seção objetiva, a partir de ideias de autores que estudaram a infância, tecer ideias do que estamos entendendo por criança e por educador que, juntos, compõem a educação infantil.

4.2 Concepções de infância, escuta sensível, políticas e práticas para formação docente para a ei

Tendo em vista alguns aspectos da proposta dessa pesquisa, faz-se necessário tecer algumas reflexões sobre o que se compreende por criança, infância e por educador que compõem a EI. Para tanto, algumas ideias teóricas auxiliarão na composição de nossos pensamentos.

Observa-se que historicamente o modo de conceber a criança, a infância e sua educação não são homogêneas, pois em um mesmo espaço cultural comum pode ocorrer uma variação de concepções fundadas “em variáveis como a classe social, grupos de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população [...]” (SARMENTO, 2007, p. 29). Seguindo essa ideia, não é certo afirmarmos a existência de uma única infância, já que a cultura e a sociedade, em suas diferentes visões, influenciam o modo de concebê-la e, conseqüentemente, a educação infantil sofre essas alternâncias.

Buscando compreender a história em torno da criança e de sua infância, o historiador francês Ariés (1981) auxilia a observar que, a ideia de existência de peculiaridades e

singularidades no modo de tratar a criança e sua educação intensificou-se a partir da construção social que ocorreu na transição para a sociedade moderna o que oportunizou o surgimento de instituições com métodos próprios para atender essa fase da vida humana. Concomitantemente, Walter Benjamin (2009, 2015 e 2017), em seus estudos, nos leva a observar que aspectos da infância, como brinquedos e brincadeiras foram sendo transformados e modificados principalmente a partir da sociedade industrial, visando atender expectativas das práticas sociais modernas.

Segundo Jens Qvortrup (2010), a infância não desaparece, já que outras crianças virão para usufruí-las e ocupar esse lugar. Para Gagnebin (1997) a infância é um conceito biológico, social, cultural e histórico. e conforme a autora a palavra infância foi caracterizada pela carência da fala que ocorre nos anos iniciais da vida humana. Nesse mesmo sentido, Abramowicz e Rodrigues (2014, p.463) argumentam que a infância é “condição de linguagem, ao contrário de seu termo etimológico: ‘sem fala’”. Para essas autoras, é na infância que se realizam os primeiros contatos com experiência da linguagem, já que essa não nos é dada naturalmente.

Abramowicz e Rodrigues (2014) atentam para o fato de que as crianças são a potência da infância, que são elas que devem dispor os caminhos a serem seguidos nas perspectivas pedagógicas e nas pesquisas que se relacionam a elas. Salienta-se que ao logo do tempo, várias abordagens¹⁴⁰ mostraram que o período da infância é fortemente atravessado pela presença do lúdico¹⁴¹ e que isso interfere na ampliação da experiência imaginativa, na saúde física e mental desses sujeitos que estão vivendo o período infante.

Nesse sentido, compreendemos a infância como um período para a construção do repertório de experiências¹⁴² que auxiliam o desenvolvimento integral do ser humano e que darão base para suas experiências futuras, tendo o lúdico como uma fonte prazerosa para o aprendizado, experiência e desenvolvimento das crianças.

Cabe destacar, nem toda criança usufrui de aspectos relacionados à infância, como o lúdico, como algo intencionado e valorado positivamente pelas pessoas com quem a criança convive. Isso se dá por diversos fatores, tais como o econômico, social ou cultural. Essa

¹⁴⁰ Vigotski (2014), Winnicott (2019), Benjamin (2009, 2015 e 2017), dentre outros citados nessa pesquisa.

¹⁴¹ Entende-se que o lúdico na infância envolva qualquer atividade ou movimento que produza prazer/ divertimento quando executado pela criança, seja pela presença do brinquedo, da brincadeira, dos jogos, das competições, recreação, dentre outros, ou seja um aprendizado através do divertimento e do prazer.

¹⁴² Compreende-se aqui que experiência da criança partir do efeito de experimentar, de descobrir o novo mesmo este não sendo novidade, de descontinuar acontecimentos e situações, daquilo que se permite vivenciar. Diferente do sentido de experiência tradicional, de dados acumulados, de aprendizado sistemático, de transmitir algum tipo de conhecimento.

desvalorização da presença do lúdico, ou sua proibição, pode ocorrer mesmo em um ambiente que legalmente deveria assegurar os direitos das crianças, como é o caso da instituição de EI.

Tantas mudanças e concepções que historicamente ocorreram e ainda ocorrem na EI, principalmente em relação a construção do saber, refletem no modo como profissionais da EI atuam, sendo que esses profissionais são avaliados pelos diversos sistemas de avaliação das redes de ensino.

Tais fatos fortalecem a visão de que a formação desses profissionais seja constantemente repensada e reorganizada, principalmente após a inclusão da creche e da pré-escola na EB. Tal afirmação é possível devido aos estudos realizados nesta pesquisa terem demonstrado que as políticas educacionais brasileiras vêm, ao longo do tempo, sofrendo variadas influências, dentre elas aquelas de vertentes neoliberais, como foi citado anteriormente neste texto, e que tencionam o ensino/aprendizagem através das construções de metas, orientações e leis educacionais.

Charlot (2008) menciona que o professor, ao longo do tempo, angariou junto à sua autonomia profissional a difícil missão de balancear o presente, inclusive em relação às políticas públicas, às expectativas futuras, de formação, claro, mas muitas delas de natureza escusa aos princípios da formação integral humana, como também já abordamos antes, e que lhes são impostas por meio das políticas públicas para a educação, com seus instrumentos de avaliação. Além, é claro, de agregar a responsabilidade de tecer parcerias junto à comunidade e de mobilizar recursos financeiros e culturais. Contudo, na visão desse autor, o professor que ainda não foi formado para tantos aspectos, fica um perdido em meio às novas constantes exigências profissionais. Nesse aspecto, Oliveira (2005) diz que currículos de formação desatualizados, contribuem para um insuficiente posicionamento crítico. E ao abordar a importância da formação do educador da EI, Oliveira (2005, p. 30) defende que a

profissionalização do educador infantil, não está ligada simplesmente a formação, mas ocorre também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana, com as interações construídas com diferentes atores e que conduzem a forma de intervenção específicas. Não é um caminho a ser trilhado individualmente, mas um processo grupal de aperfeiçoamento que continua por todo período de atuação do profissional.

A visão de Oliveira (2005) e a constatação de Charlot (2008) reforçam a necessidade de que, no percurso formativo, se oportunize interpelações de experiências práticas e não somente uma visão teórica, já que essas interpelações oportunizam reflexões sobre os desafios e superações que ultrapassam ao redigido em legislações e aprendizagens. Ainda, segundo Oliveira (2005), faz-se necessário que as formações incentivem os professores da EI a serem

investigadores tanto da teoria, quanto da prática. Já que o professor, ao ser o companheiro mais próximo da criança na EI, deve acolher e garantir meios de entender a expressão da criança.

Segundo Oliveira (2005, p. 203), a função do professor da EI é “de ser uma pessoa de verdade, que se relacione efetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que lhe acolha em suas emoções e, assim lhe permita estruturar seu pensamento”. Nesse sentido, Nunes (2009), ao abordar as ideias de Oliveira (2005), indica que a escuta sensível¹⁴³ é primordial no contexto da EI rumo a uma educação que permita o protagonismo dos estudantes e a tão ansiada educação de qualidade.

Desse modo, por esta investigação vislumbrar reflexões dos educadores frente à BNCC-EI, compactua-se com a visão de Nunes (2009) de que esse exercício profissional requer uma escuta sensível¹⁴⁴ tanto na (re)construção de legislações que respaldam a EI, quanto na prática pedagógica. Entendemos que o processo educacional ocorre em meio a legislações que são permeadas por interesses e tensões e que refletem nos saberes e na prática pedagógica, por isso consideramos que ter essa escuta sensível na EI, engloba todos os educadores. Por esse motivo denominaremos de “educadores” os profissionais que trabalham “por” e “para” essa etapa educacional.

Considerando o fato de os estudantes estarem em um processo de aprendizagem e desenvolvimento fora do contexto familiar¹⁴⁵, e por estarmos pesquisando uma normativa que orienta a atual educação infantil brasileira, denomina-se aqui as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, como estudantes da EI. Reitera-se que não se pretende menosprezar o ser criança, sua infância ou restringir as necessidades e peculiaridades desses sujeitos que compõem a EI, muito menos desvincular a criança do estudante da EI, intencionamos, com isso, destacar a identificação desses estudantes que compõem a EB.

A intenção é seguir a perspectiva de que é através dos estudantes da EI que devemos tirar instruções sobre a sua educação e cuidados. Contudo, perante ao fato dos estudantes da EI estarem em um período de infância marcado pelo início da evolução da fala, expressão de pensamento, ou seja, da comunicação, atentamo-nos que, tanto no processo de construção,

¹⁴³ Para Nunes (2009) a escuta sensível é uma forma de compreender a criança de forma individualizada, sendo de suma importância no contexto da EI, visto que esses estudantes ainda não são capazes de apresentar com clareza suas observações e pensamentos.

¹⁴⁴ Barbier (1993, p.212) nos diz que a escuta sensível se apoia nos cinco sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato), sendo que a pessoa só existe pela atualização de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em interação permanente. Ou seja, a escuta sensível é mais que escutar a criança.

¹⁴⁵ Não estamos desmerecendo a família, nem negando seu direito e dever de participar da educação de seus filhos nas instituições escolares.

quanto no atual processo de implementação, são os educadores da EI os principais porta-vozes desses estudantes protagonistas.

Em outras palavras, considera-se que os educadores da EI também têm como missão refletir, averiguar e cobrar que, tanto na teoria, quanto na prática pedagógica da EI, os direitos que caracterizam o cotidiano da infância sejam assegurados e que não eles não sejam deturpados em detrimento do entendimento ou sentimento de infância de terceiros. Para tanto, temos a mesma posição de Goodson (2007, p. 242) quando o autor defende que mais do que escrever novas prescrições para as escolas, “um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança”. Nesse sentido, é preciso deslocarmos o currículo prescritivo (BNCC) para atender as emergências das narrativas, ou seja, faz-se necessário que o currículo da EI potencialize as narrativas e relacione a vida dos sujeitos que compõe essa etapa. Principalmente quando se está de frente de uma normativa que salienta a importância do protagonismo dos estudantes e que visa assegurar as aprendizagens essenciais a todos os estudantes da EB.

Godson (2007) defende que a escola contemporânea deve relacionar as dimensões políticas com o currículo, e afirma que o papel da escola frente a um currículo pré-definido é respeitar e relacionar as narrativas e experiências de vida dos sujeitos que compõe esse objeto. Se ocorrer o contrário, esse currículo provavelmente não terá sucesso, pois:

No novo futuro social nós devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Aí sim seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar do futuro social de seus alunos (GOODSON, 2007, p. 251)

Desse modo, (re) construir os currículos a partir de uma BNCC, requer mais do que questionarmos suas prescrições e determinações, requer mudanças voltadas ao respeito às histórias, às culturas, às diversidades e voltadas a considerar os sonhos e experiências dos atores envolvidos.

Em continuidade, o próximo desafio deste capítulo volta-se para a missão de identificar como as capacidades imaginativas, criativas e o devanear são apresentados na BNCC-EI. Bem como, verificar como as brincadeiras e os brinquedos estão sendo abordados, visando compor um possível diálogo da BNCC-EI tendo foco o CEs *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação* e provocações de autores que trataram em seus inscitos da importância dessas capacidades na vida humana e desses meios para a experiência infantil.

4.3 Campo de experiências escuta, fala, pensamento e imaginação: um olhar voltado às propostas de brincadeira, brinquedo, imaginação, criatividade e devaneio

O objetivo nesta seção é identificar na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI) a presença das palavras **imaginação, devaneio, criatividade, brinquedo e brincadeira** em seu texto e o sentido que assumem no documento.

Teremos como foco o campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e o grupo pré-escolar. A escolha por este Campo de Experiência (CE) se deu pela explícita relação desse com o tema em estudo, inclusive pela presença da palavra imaginação em sua identificação. Salienta-se que, no decorrer do estudo, buscaremos em outros Campos de Experiências (CEs) e trechos do texto da BNCC-EI informações sobre as disposições das palavras pesquisadas, se for necessário.

Iniciamos esta seção enfatizando que a definição de criança abordada pela BNCC-EI (2018) é a concepção definida pelas DCNEI (2009), na qual estudantes da EI são considerados como sujeitos históricos, produtores de cultura e de sentidos, que brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam e experimentam. Portanto, considera-se que a BNCC-EI (2018) ao reafirmar a definição de criança das DCNEI (2009) acaba induzindo que a imaginação, a criatividade e o brincar são características desses estudante que compõe a EI.

A BNCC-EI também enfatiza que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância” (2018, p. 37) e, anteriormente a essa afirmação, o documento destaca que as interações e brincadeira são eixos estruturantes das práticas pedagógicas da EI, conforme especifica o artigo 9 das DCNEI(2009). Portanto, o brincar e a brincadeira, juntamente às interações, também são características inerentes à educação infantil. Dentro dessa perspectiva, entende-se que a brincadeira é potencializadora de aprendizagens e desenvolvimento para essa etapa educacional.

A fim de assegurar um papel ativo aos estudantes da EI frente à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento, e a partir dos eixos estruturantes ‘interações’ e ‘brincadeira’, a normativa dispõe de seis ‘Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na EI’. Tendo em vista a importância desses direitos para os estudantes da EI, verificamos se havia alguma menção das palavras pesquisadas nesses seis direitos.

Foi identificado que as palavras imaginação, criatividade e brincadeira apareceram de forma explícita nos direitos de Brincar, Participar e Conhecer-se:

- Direito de Brincar, apresenta as palavras imaginação e a criatividade relacionadas com a ampliação e diversificação de conhecimentos;
- Direito de Participar, é garantido à criança a escolha das brincadeiras;

- Direito de Conhecer-se, a palavra ‘brincadeiras’ ajuda a garantir que a criança possa construir sua identidade pessoal.

As palavras devaneio e brinquedo não apareceram de forma explícita em nenhum dos seis direitos. Já a palavra criatividade pode ser considerada como mencionada no direito de Expressar como um sujeito criativo. Destaca-se que, nesse primeiro momento, assinalou-se somente os direitos em que as palavras de nosso interesse de pesquisa apareceram de forma explícita, portanto, elas podem estar indicadas implicitamente.

A partir das identificações que acabamos de expor, em uma primeira vista, o texto da BNCC para a EI explicita que as experiências a serem (re)construídas na EI devem partir de práticas pedagógicas que assegurem características do cotidiano da infância, que seriam a brincadeira e as interações. E que o brincar, o imaginar, o fantasiar e a criatividade são aspectos que envolvem o desenvolvimento integral desses estudantes. Contudo, tendo por base as palavras pesquisadas, salientamos que nessas primeiras identificações não encontramos as palavras brinquedo e devaneio. Por interessa-nos observar mais amiúde como esta normativa apresenta as palavras brincadeira, brinquedo, imaginação, criatividade e devaneio no campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, inicia-se a busca a partir das representações que este CE faz do estudante da EI e da função da Educação Infantil, a fim de observar a disposição e delas nas características apresentadas.

No CE *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, o estudante da EI é apresentado como um sujeito que possui uma curiosidade natural, que busca comunicar-se, interagir, ampliar suas habilidades, construir hipóteses e que progressivamente vai evoluindo, por isso é importante que nessa etapa educacional seja promovida situações comunicativas, o convívio com textos escritos, narrativas e experiências nas quais esses estudantes possam ouvir, falar e se expressar, já que segundo a BNCC-EI isso auxilia a constituição do sujeito singular, na pertença a grupos sociais e no desenvolvimento da língua materna.

Para tanto, o CE em questão indica que as intencionalidades pedagógicas na EI devem partir das manifestações desses estudantes e destaca a literatura infantil como importante propulsor no desenvolvimento do gosto pela leitura e escrita, na compreensão da escrita como representação da língua no estímulo e ampliação da imaginação.

Nesse sentido, percebe-se que o CE *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação* indica a necessidade de promoção de experiências relacionadas, principalmente, à oralidade e à escrita, tendo a literatura infantil como principal meio nessa busca comunicativa.

Mediante a essa breve apresentação do CE em foco na pesquisa, adentraremos na disposição das palavras **brincadeira, brinquedo, devaneio, imaginação e criatividade**, dentro

do quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do CEs *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação* (BRASIL, 2018, p. 49-50). A coluna dedicada às crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) é composta por nove códigos alfanuméricos. Nesta etapa da pesquisa tivemos como resultado:

- A palavra brincadeira aparece disposta no código alfanumérico (EI03EF02) que propõe “Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos”; (BRASIL, 2018, p. 49, grifos nosso).
- As palavras imaginação, criatividade, devaneio e brinquedo não foram mencionadas.

Em suma, identificou-se que as palavras brinquedo, imaginação e criatividade não são mencionadas, e que somente a palavra brincadeira apareceu de forma explícita em nosso recorte. Eventualmente, por a palavra brincadeira ser explicitada, cabe reforçar que o brincar é um direito afirmado pela BNCC homologada e que a brincadeira é um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas na EI, firmado pelas DCNEI (2009) e reafirmado pela BNCC-EI (2018).

Na intenção de buscar possíveis possibilidades de interpretações destas palavras dentro do nosso recorte, retomamos a seção da BNCC-EI 3.1, que tem por título: *Os Campos de Experiências* (BRASIL, 2018, p. 40) e busca sintetizar os saberes, conhecimentos e propostas, para o CEs *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*. O texto dessa seção menciona a necessidade do educador propor às crianças contato com experiências com a literatura infantil. A finalidade está em contribuir “para o desenvolvimento do gosto da leitura e do estímulo à *imaginação* e conhecimento de mundo” (BRASIL, 2018, p. 42, grifos nosso). Assinala-se que, neste trecho, encontramos explícita a palavra imaginação relacionada à leitura.

Em continuidade, o texto ressalta que essas experiências com a literatura infantil proporcionarão às crianças familiaridade com os livros, a construção de hipóteses sobre a escrita e “compreensão da escrita como sistema de representação da língua” (BRASIL, 2018, p. 42). Todavia, atenta-se ao fato de que a literatura infantil ultrapassa as barreiras da compreensão oral e escrita. A partir desta constatação, considera-se que a BNCC-EI, para as capacidades de imaginação, criatividade e devaneio, dentro do CEs, *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*, está fortemente relacionada às intencionalidades educativas que trabalhem a literatura infantil e as articulações com múltiplas linguagens, tendo como foco a imersão da criança na cultura escrita e oral.

Entretanto, considera-se que, para que a imaginação, a criatividade e o devaneio sejam postas em prática, as intencionalidades pedagógicas devem ultrapassar a intenção de atividades com mera função de incentivo à leitura e de conhecimento da cultura escrita. Em outras

palavras, apesar da palavra devaneio não aparecer literalmente na BNCC-EI e as palavras criatividade e imaginação terem pouco destaque no campo de experiência em questão, o educador da EI pode utilizar-se da função fantástica presente em muitas das literaturas infantis e das múltiplas linguagens para incentivar o estímulo dessas capacidades.

Relacionamos seis, dentre os nove códigos alfanuméricos dispostos no quadro dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do CE *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, da coluna da faixa etária pré-escolar, identificamos os códigos como possíveis de serem aproximados das palavras pesquisadas:

- EI03EF01- Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;
- EI03EF02- Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos;
- EI03EF04- Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história;
- EI03EF05- Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba;
- EI03EF06- Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa;
- EI03EF08- Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

As capacidades de criar, devanear e imaginar podem ser desenvolvidas e potencializadas a partir das experiências propostas por esses códigos alfanuméricos, já que trazem propostas voltadas principalmente para a contagem, recontagem, produção e encenação de histórias, invenção de brincadeiras, criação de rimas, expressão de desejos e ideias com desenhos e outras expressões e a seleção de livros a partir da memória da criança.

Essas propostas, dependendo da interpretação dos educadores da EI podem ser meios de auxiliar o desenvolvimento das capacidades imaginativas, criativas e o devanear desses estudantes além de possibilitá-los a criar, recriar ou experimentar brincadeiras e brinquedos.

É importante salientar que no CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação* o termo escrita espontânea¹⁴⁶ aparece em três códigos alfanuméricos (EI03EF01, EI03EF06 e EI03EF09), dentro da coluna destinada à fase pré-escolar, tendo mais destaque a palavra brincadeira que é parte dos eixos estruturantes para a EI. Todavia, considera-se que esta ênfase no termo escrita espontânea pode acarretar uma maior atenção dos educadores da EI em propostas voltadas ao estímulo da escrita.

Esclarecemos que não há intenção alguma em negar a importância da escrita e da leitura aos estudantes da EI; somente reforçar que esse contato com a leitura e escrita deve ocorrer como preconizado na BNCC-EI (2018): “a imersão a cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer” (BRASIL, 2018, p. 42), e consoante ao sustentado pelas sínteses das aprendizagens de que os objetivos a serem explorados na EI sirvam de elemento balizador e indicativo e “não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 53).

Portanto, entende-se que as intencionalidades educativas deste campo, voltadas à oralidade e à escrita, devem estar relacionadas às curiosidades e conhecimentos que esses estudantes deixam transparecer, seguindo-se os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da EI (DCNEI, 2009) e os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento estipulados pela normativa. Nesse caso, as atividades relacionadas à leitura e escrita, em todas as faixas etárias da EI, não devem ser interpretadas ou propostas no intuito de uma alfabetização precoce, mas na vertente de que, progressivamente, o estudante da EI compreenda a função social da escrita e reconheça a leitura como fonte de prazer e informação (BNCC, 2018).

Em nível de comparação, buscamos as inferências das palavras brincadeira, brinquedo, imaginação, criatividade e devaneio no grupo da creche nas colunas das faixas etárias de bebês e crianças bem pequenas, tendo os seguintes resultados:

- As palavras brinquedo, devaneio e imaginação não foram mencionadas;
- A palavra criatividade aparece de forma indireta, associada a criar e somente no grupo das crianças bem pequenas nos códigos EI02EF02¹⁴⁷ e EI02EF06¹⁴⁸.

Salientamos com estranheza a não menção explícita das palavras brinquedo e brincadeira, dentro dessas faixas etárias, pois, conforme a ideia de alguns teóricos mencionados

¹⁴⁶ Escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2018, p. 42)

¹⁴⁷ EI02EF02-Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos. (BRASIL, 2018, p. 49)

¹⁴⁸ EI02EF06-Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. (BRASIL, 2018, p. 49)

nesta pesquisa, os brinquedos e a brincadeira auxiliam na construção da autonomia, na evolução dos processos cognitivos, sociais, emocionais e físicos dos seres humanos, conseqüentemente na evolução da autonomia desses estudantes classificados como bebês e crianças bem pequenas. Em observação ao quadro com as *Sínteses das Aprendizagens* do CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, destacamos que também não se tem a menção explícita das palavras brinquedo, brincadeira, criatividade, imaginação e devaneio. Somente a palavra criar, que pode ser relacionada à criatividade, foi identificada nesse texto.

Em pesquisa aos quadros de *Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento* dos campos de experiências *Eu, o outro e o nós* (OO); *Corpo, gestos e movimentos* (CG); *Traços, sons, cores e formas* (TS) e *Quantidades, relações e transformações* (ET), de todas as faixas etárias, em relação à presença das palavras brincadeira, brinquedo, imaginação, criatividade e devaneio, obtivemos os seguintes resultados:

- A palavra Brincadeira foi mencionada: quatro vezes, no campo de experiências *Eu, o outro e o nós*, nos códigos alfanuméricos¹⁴⁹ EI01EO02, EI01E005, EI02EO06 e EI02EO07; seis vezes, no campo de experiências *Corpo, gestos e movimentos*, nos códigos alfanuméricos¹⁵⁰ EI01CG02, EI02CG01, EI02CG02, EI03CG01, EI03CG02 e EI03CG03; três vezes, no campo de experiências *Traços, sons, cores e formas*, nos códigos alfanuméricos¹⁵¹ EI01TS03, EI02TS03 e EI03TS01; uma vez, no campo de experiências *Quantidades, relações e transformações* no código alfanumérico EI01ET06.¹⁵²

¹⁴⁹ EI01EO02-Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa; EI01E005- Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso; EI02EO06-Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras; EI02EO07; Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.

¹⁵⁰ EI01CG02-Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes; EI02CG01- Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras;EI02CG02- Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas; EI03CG01-Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música; EI03CG02-Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades; EI03CG03-Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e EI01TS03- Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias; EI02TS03- Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias; E no código EI03TS01-Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas, música.

¹⁵¹ EI01TS03-Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. EI02TS03- Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. I03TS01-Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

¹⁵² EI01ET06- Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

- A palavra Brinquedo foi mencionada apenas uma vez no campo de experiências *Eu, o outro e o nós*, no código alfanumérico EI01EO03¹⁵³;
- As palavras imaginação, criatividade e devaneio não foram encontradas em nenhum dos quadros de Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos quatro campos de experiências pesquisados de forma explícita.

Levando em consideração os dados apresentados, a única palavra que aparece de forma explícita em todos os Campos de Experiências nas propostas dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes EI é a palavra Brincadeira. As palavras brinquedo e criatividade tiveram pouca menção, porém em alguns códigos alfanuméricos apareceram de forma correlata à palavra brinquedos, como bolas, bonecas¹⁵⁴ e jogos.

Já palavra criatividade, apesar de não ser mencionada de forma explícita, o verbo criar, sinônimo de inventar, é mencionado no CEs *Corpo, gestos e movimentos*, nos códigos alfanuméricos EI03CG01 e EI03CG03; no CEs *Traços, sons, cores e formas*, nos códigos EI02TS01 e EI02TS02, além do CEs, foco da pesquisa. Em questão ao quadro de síntese das aprendizagens dos cinco CEs, apenas as palavras criatividade¹⁵⁵ e brincadeira¹⁵⁶ são mencionadas.

Tendo por base as identificações observadas por essa pesquisa sobre a apresentação das palavras imaginação, criatividade, devaneio, brinquedo e brincadeira no CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação* consideramos que em suas intencionalidades educativas os educadores da EI devem reforçar atividades que propiciem o brincar, imaginar, fantasiar e a utilização do brinquedo e da brincadeira na prática pedagógica da EI, mesmo que essa indicação não esteja explícita na BNCC-EI, como foi demonstrado anteriormente.

É evidente que as influências neoliberais de que tratamos neste texto e a natureza de formação esperada nestas políticas para a educação apartem toda e qualquer ação formadora que não esteja voltada para os conhecimentos considerados essenciais para a vida no mercado de trabalho. Daí a reconhecida ênfase para os processos de alfabetização e alfabetização precoce.

¹⁵³ EI01EO03-Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.

¹⁵⁴ O código alfanumérico do EI02ET08 do CEs Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações cita como exemplos de objetos da mesma natureza bonecas, bolas, livros etc.

¹⁵⁵ Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. (BNCC, 2018, p. 54).

¹⁵⁶ Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal. (BNCC, 2018, p. 54).

Do mesmo modo, considerando as identificações das palavras pesquisadas no geral de todos os CEs, consideramos que, para auxiliar os alunos da EI na ampliação de experiências envoltas principalmente no que se diz respeito à imaginação, o devaneio e utilização do brinquedo, os educadores da EI em suas interpretativas da normativa devem ir além do estipulado nos quadros de *Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* e das *Sínteses de aprendizagem*. Há um entendimento de que isso envolve intensificar nas práticas pedagógicas experiências que favoreçam as capacidades de imaginar, criar e devanear desses estudantes e utilizar-se da brincadeira e dos brinquedos como fontes disparadoras da formação, já que estes elementos fazem parte do mundo infantil.

Em outras palavras, os educadores da EI em suas interpretações e posicionamentos sobre a BNCC-EI deverão ir além das propostas dessa normativa, visando não somente o essencial para o alcance dos objetivos e sínteses, mas o aprendizado e o desenvolvimento integral do ser humano. Reforçar as conquistas legais do cotidiano da EI, ir ao encontro dos anseios da nova normativa, respeitar a necessidade e particularidades dos estudantes da EI são parte de uma missão árdua de todos os educadores da EI envolvidos no processo de implementação desse documento, tanto os que estão na função de gestores, quanto formadores ou atuantes em sala. Isso exige constante reflexão do tipo de educação que se oferece e que se deseja oferecer.

Ao refletirmos sobre educação, em especial a educação infantil, buscando apoio em nossa memória sobre a infância e educação escolar, nos envolvemos em diversos atos imaginativos. Desde imaginar o colorido da sala de aula que parece o arco-íris, dos brinquedos do parquinho, dos móveis e objetos coloridos da sala, das danças e músicas, da fantasia das histórias e dos contos, do brincar, da criatividade de fazer uma vassoura virar cavalo, do sonhar em ser uma princesa ou de simplesmente colocar uma sacola nos braços e sair voando por onde desejarmos. Ao mesmo tempo podemos imaginar o início da ruptura da infância para a vida adulta, com as carteiras enfileiradas para rigidez do ambiente, do quadro negro escrito com giz branco, das imagens do alfabeto e dos números que não dançam mais, mas que cobram que os saibam decorado, dos desenhos e pinturas conforme padrões e tantas outras coisas que nos remetem à educação que tivemos ou à formatação que vimos e vemos em algumas escolas.

Nesses atos imaginativos e de rememoração que percorremos ao pensarmos na educação infantil, nos deparamos com as palavras Durand (2012, p. 402), “a infância é sempre recordação da infância”.

Neste sentido, é natural que, muitas vezes, ao educarmos as crianças também as expomos às experiências de nossa própria infância, e entre os meios utilizados para se trabalhar

com as crianças pequenas, a brincadeira e o brinquedo se destacam. Portanto, não é de se estranhar que, ao longo da história, tantos estudiosos tenham exposto ideias sobre a brincadeira e o brinquedo na infância, e tantos marcos legislativos reconheçam em suas normativas e orientações para a educação infantil a sua relevância.

A BNCC-EI (2018), em um primeiro olhar, imprime essa importância da brincadeira, da criatividade e da imaginação na educação dos estudantes dessa etapa educacional, assegurada pelo seu contexto legal. Desta maneira, a partir da leitura das páginas iniciais da normativa, almejamos uma educação voltada à auxiliar a formulação de um cotidiano educacional que intensifique nesses estudantes as capacidades de imaginar e criar e, ao mesmo tempo, permita a liberdade de aliados como o brinquedo e a brincadeira.

Porém, é necessário observar essa normativa com mais profundidade e refletir sobre sua proposição, pois, apesar de estudos indicarem que a brincadeira, o brinquedo, a imaginação, a criatividade e o devaneio são favoráveis ao desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo do ser humano, consideramos que a BNCC-EI para o CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação* possui uma redação desfavorável para a interpretação, mediação e estímulo desses meios e capacidades humanas nas experiências voltada à EI. Em outras palavras, ao olharmos as lacunas da BNCC-EI, vemos uma timidez do brincar e da criatividade, o esconde-esconde do brinquedo e da imaginação e um devaneio quase apagado dentro do CEs em questão. Na direção contrária, notamos o protagonismo do termo escrita espontânea dentro deste CEs, enquanto o brinquedo e a brincadeira são apenas o coadjuvantes.

O prejuízo dessa inversão de objetivos é imenso, considerando que “as brincadeiras podem ser o elemento chave para a estimulação linguística” (KISHIMOTO, 2010, p. 37). Segundo Vigotski (2007), a leitura e a escrita devem ser despertadas nas crianças de forma natural motivada por sua necessidade, durante situações de brinquedo e brincadeira e ao mencionar a importante contribuição de Montessori (1965), ao abordar a relação da criança com a leitura e a escrita, Vigotski (2007, p. 144, grifos nosso) afirma que:

Montessori mostrou que o jardim-de-infância é o lugar apropriado para o ensino da leitura e da escrita; isso significa que o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever mas, sim, *descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo*. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. [...] Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo. (VIGOTSKI, 2007, p. 144, grifos nossos)

Enfatiza-se que a redação da BNCC-EI para o Campo de Experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, que é o CEs considerado com experiências mais voltadas à oralidade

e à escrita, não é mencionada a palavra brinquedo em nenhuma faixa etária. Esse fato, juntamente à ênfase dada pela redação da BNCC-EI para que o educador proponha experiências com a literatura infantil, nos leva a observar que para que o estudante da EI desenvolva o gosto pela leitura e escrita, a literatura infantil é a maior aliada. Há consenso sobre a utilização da literatura infantil como meio de incentivo, mas, observando os apontamentos de Vigotski (2007), lembramos que o brinquedo também é um facilitador para que o estudante da EI desenvolva esse gosto. Portanto, não mencionar o brinquedo, dentro do campo que fortemente aborda a oralidade e escrita é preocupante, visto que a utilização do brinquedo dependerá prioritariamente da iniciativa interpretante.

Segundo Vigotski (2007, p. 63), “é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo”, e que o brinquedo auxilia a criança a ver a “escrita como um treinamento natural no seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro” (VIGOTSKI, 2007, p.80). Entendemos que o brinquedo não necessita ser industrializado para dar suporte ao brincar e que esse objeto pode ser confeccionado artesanalmente.

Vigotski (2007, 2014, 2018); Benjamim (2009) e Winnicoot (2019), afirmaram que, para a criança, a experiência da brincadeira se manifesta no brinquedo e não ao contrário. Em outras palavras, não é somente o brinquedo novo ou o brinquedo que representa um objeto que vai proporcionar uma nova experiência, é a brincadeira, a imaginação e a criação da criança que farão dele um mediador de experiências.

O brinquedo é algo que aguça a curiosidade infantil. Todavia, o fato de a BNCC expor que propõe aprendizagens essenciais aos estudantes da EB e da EI, nos leva a indagar sobre o porquê de a normativa não se ter mencionado a palavra brinquedo em nenhuma parte do texto do CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, como uma forma de motivar as atividades ligadas à oralidade e à escrita, ou, ainda, ter explicitado apenas uma vez a palavra brinquedo no CEs *O eu, o outro e o nós*¹⁵⁷, considerando toda a redação da BNCC-EI.

Cabe destacar que nas DCNEI (2009), documento também obrigatório para as práticas pedagógicas da EI, a palavra brinquedo também tem pouca menção, aparecendo somente três vezes em sua redação. Contudo, no texto referente à sua implementação é informado que em processo democrático estaria sendo elaborado guias curriculares e, dentre os temas propostos, estaria um guia referente aos brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Ou seja, ao

¹⁵⁷ (EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos. (BRASIL, 2018, p.45).

contrário da BNCC-EI (2018), a DCNEI (2009) enfatiza que haverá um guia para aprofundar o assunto. Nesse sentido, cabe mencionar que, apesar de podermos observar na redação da BNCC-EI (2018) uma intrínseca relação com as diretrizes, consideramos que o documento não é claro no que se refere à necessidade de uma união entre os dois documentos no que se refere às intencionalidades educativas.

Desse modo, reitera-se a estranheza da palavra brinquedo¹⁵⁸ aparecer de forma explícita apenas uma vez em toda a BNCC-EI (2018) e de o texto da Base não mencionar ou apontar referências de análise sobre o tema, embora o brinquedo seja entendido como parte do universo infantil por legislações anteriores à nova normativa.

Citar o termo brinquedo apenas uma vez, em um único campo de experiências, ou não trazer uma nota informativa sobre um elemento tão importante na EI, pode criar um distanciamento na utilização do brinquedo nas práticas pedagógicas da EI. Principalmente, na faixa etária pré-escolar, cujo tema escrita espontânea acabou ganhando mais ênfase do que o brinquedo nas experiências que auxiliam o desenvolvimento da oralidade e a escrita.

Cabe destacar que a BNCC-EI (2018) evidencia a brincadeira, reafirmando-a como um eixo estruturante das práticas pedagógica na EI e o brincar como um dos seis Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento na EI, isso se dá logo no início de sua redação, antes mesmo de abordar os CEs, seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Dado ao fato que alguns autores¹⁵⁹ indicarem que a brincadeira faz parte do cotidiano da criança, que o brinquedo é um importante meio para auxiliar no desenvolvimento humano e nas aprendizagens, sendo o brinquedo e a brincadeira um suporte mediador na forma pelas quais as crianças expressam suas necessidades e curiosidades, acreditamos que a brincadeira e o brinquedo são elementos que devem ser parte contínua da educação infantil.

Outro fato que reforça essa visão referente à importância da brincadeira é abordada por Winnicoot (2019, p.74), que afirma que a brincadeira “pertence ao âmbito da saúde”. Para esse psicanalista, o brincar por ser algo prazeroso pode auxiliar o humano a comunicar-se, estimulando o relacionamento humano consigo, com o outro e com o mundo, ajudando o indivíduo a expressar uma série de sentimentos, aumentar sua confiança, manipular e conhecer os fenômenos externos e atribuir significado a eles.

Winnicoot (2019) ressalta a importância de que a criança participe, explore e vivencie situações fantasiosas nas brincadeiras, pois esses momentos contribuem para o amadurecimento

¹⁵⁸ A palavra brinquedo é mencionada seis vezes na BNCC (2018) sendo cinco vezes no texto referente ao EF e uma vez na EI no código alfanumérico EI01EO03.

¹⁵⁹ Vigotski, (2007, 2014, 2018) Benjamim (2009) e Winnicoot (2019).

emocional e psicológico já que criam situações intermediárias entre a realidade e a imaginação. Nesse sentido, Vigotski (1998, p. 129) nos lembra que “para a imaginação é importante a direção da consciência, que consiste em se afastar da realidade, em uma atividade relativamente autônoma da consciência, [...]”. Desse modo, podemos entender que todo esse processo que ocorre desde a infância até a vida adulta em relação à imaginação intenta também a nos levar a saber distanciar o que é real do que é imaginário e evoluir para utilizar a imaginação criativa com mais liberdade e consciência na vida adulta.

Vigotski (2018) e Benjamim (2009) lembram que a brincadeira e a imaginação também auxiliam a criança no entendimento dos papéis sociais e culturais. De certo, desde os primeiros estágios da vida humana, a brincadeira e a imaginação tornam-se aliadas na construção de experiências, que progressivamente irão se intensificando com as relações com o meio e com as pessoas. Aflora daí nossa imaginação, que logo começa a nos permitir criar e devanear dentro de diferentes possibilidades de mundo, que podemos aspirar, construir e viver. Em virtude de a imaginação ocupar vários lugares na vida humana, entende-se que sua atuação não pode ser menosprezada, em nenhum lugar.

Ao pesquisarmos as inferências da palavra imaginação na BNCC-EI (2018), dentro do recorte da pesquisa, surpreendentemente no campo de experiências que possui a palavra Imaginação como uma das denominações do CEs, essa palavra é mencionada de forma explícita apenas no texto de abertura do campo em questão. Sendo que a citação da palavra está ligada à proposta de que o contato com literatura infantil pode “estimular a imaginação” (BRASIL, 2018, p. 42). Em outras partes deste CEs, como no quadro dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento ou nas Sínteses de Aprendizagem, a palavra imaginação não é explicitada.

Em relação à criatividade, apesar dela em si não ser explicitada dentro do recorte da pesquisa na BNCC-EI (2018), essa palavra aparece em termos correlatos, em dois códigos alfanuméricos ¹⁶⁰relacionados a inventar brincadeiras, criar rimas, produzir suas próprias histórias, apenas dentro dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nos demais textos referentes a esse CEs, não há a citação explícita da palavra. Cabe enfatizar que a BNCC (2018), em seu contexto geral, cita que no mundo do trabalho a criatividade é muito requisitada e, por isso, o documento reconhece dentro das Competências Gerais da Educação Básica, mais especificamente a competência número dois, a necessidade de exercitar a “imaginação e a criatividade” (BRASIL, 2018, p. 9).

¹⁶⁰ Códigos EI03EF02 Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. e EI03EF06. Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

Nesse sentido, cabe mencionar que Vigotski (2014, p. 111) defende que “todo o futuro do Homem é conquistado através da imaginação criativa”, já que, a seu ver, tanto a ciência quanto a arte utilizam-se da imaginação criativa. Vigotski (2014) aponta a necessidade de se proporcionar o exercício da criatividade e da imaginação na idade escolar e indica que “as crianças que procuram assimilar os processos da criação científica e artística apoiam-se também na imaginação criativa e na criação artística”. Portanto, se considerarmos a escola como um lugar de formação de “humanos livres, [o que] significa necessariamente ser criativa” (SOARES FILHO e BARROS, 2018, p. 1512), nota-se que, principalmente nessa educação, é necessário que haja um pleno incentivo ao estímulo da imaginação e da criatividade.

No tratamento didático de todas as etapas educacionais, as Competências Gerais da EB visam atender a necessidade de exercitar a curiosidade intelectual, a imaginação e a criatividade dos estudantes, sendo uma das funções do educador perante ao estudante de EI que imagina, cria, deseja e fantasia organizar as práticas e interações garantindo “a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno” (BNCC, 2018, p. 39).

Contudo, frente à constatação de que no CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, a imaginação e criatividade aparecem timidamente, consideramos necessário que os educadores da EI reflitam sobre suas intencionalidades educativas e estratégias para o fortalecimento das propostas da BNCC-EI em experiências que envolvam as capacidades humanas de imaginar e criar no campo em questão. Consideramos que esse fortalecimento possa oportunizar, aos estudantes da EI, a evolução comunicativa, o gosto pela leitura e escrita, o estímulo da imaginação, da criatividade, o desabrochar dos pensamentos e dos devaneios, dentre outros fatores que como podemos observar nas ideias dos autores citados, são essenciais para a evolução nas outras etapas educacionais e para o desenvolvimento humano, tanto físico quanto cognitivo, social e emocional.

Reitera-se que não se está negando a importância da literatura infantil dentro do CEs, *Escuta, fala, pensamento e imaginação* no que se refere ao incentivo da imaginação, da criatividade e do devanear. Contudo, é importante considerar preocupante o fato das palavras imaginação e criatividade terem pouca menção no texto deste CEs. Bem como, é preocupante o fato da palavra imaginação ser explícita claramente somente na relação com experiências com a literatura infantil. No que tange aos livros infantis, por exemplo, reconhece-se que:

Além de proporcionarem prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual das crianças. Sendo esse gênero objeto da cultura, a criança tem um encontro significativo de suas histórias com o mundo imaginativo dela própria. A criança tem a capacidade de colocar seus próprios significados nos textos que lê, isso quando o adulto permite

e não impõe os seus próprios significados, visto estar em constante busca de uma utilidade que o cerca. (OLIVEIRA, 2005, p. 125).

Quando o tema é imaginação e devaneio, a situação mais preocupante envolve a palavra devaneio. Os dados verificados mostram que, em nenhum momento do texto do CE em pesquisa, a palavra devaneio foi mencionada. O mesmo acontece com o contexto geral da BNCC (2018). Sendo assim, consideramos que a normativa não traz orientações de como o professor deva lidar com a capacidade imaginativa de devanear, apesar do incentivo à utilização da literatura infantil. Principalmente se nos atentarmos ao fato de que geralmente é nessa faixa etária que o ser humano “é livre para devanear e falar com amigos reais ou fictícios, resguardada do olhar do adulto” (GIRARDELLO, 2011, p. 80). Por outro lado, é facilmente compreensível que uma educação neoliberal voltada para a formação de mão-de-obra e que tem por finalidade (ainda que implícita) atender às demandas de grandes conglomerados econômicos não queira abrir espaços na educação básica para o devanear, que geralmente é entendido como “perda de tempo”. Percepção absolutamente contrária ao que apresentamos no início deste capítulo ao abordarmos a importância do devaneio para a imaginação e para o desenvolvimento integral da pessoa e de suas relações em sociedade.

A primeira linha de “Alice no País das Maravilhas” (2012) apresenta a personagem em um momento de devaneio e imersão em sua vivência imaginativa, que pode ser vista por muitos educadores como aquele momento de concentração, de tédio ou mesmo um desperdício de tempo. Ao falar da necessidade de contato com a literatura infantil para estímulo da imaginação, lembramos que “Alice estava cansada de ficar sentada na beira do lago, com a irmã, sem nada para fazer” (CARROLL, 2012, p. 5). Neste sentido, observamos que há outra perspectiva colocada para a função docente: como trabalhar o devaneio como instrumento para aprendizagem.

Atenta-se para o fato de que a imersão na experiência imaginativa, muitas vezes, pode ser quieta, como sugere a cena escrita por Carroll (2012). Neste caso, a literatura infantil pode, conseqüentemente, oportunizar momentos de devaneios. Nesse sentido, Vigotski (2014, p. 90) indica que “da mesma forma que ajudamos as crianças a organizarem suas brincadeiras, que escolhemos e orientamos sua atividade de brincar, podemos também estimular e direcionar sua reação criadora”.

Assim, a partir das ideias desses autores, compreendemos que, na medida em que o professor encoraja seus alunos a novas maneiras de cultivar sua imaginação, buscando alternativas e mundos possíveis que possibilitem ampliar suas possibilidades de mundo, ele próprio estará ousando modificar a rotina de seu próprio pensamento e (re)criando maneiras de

ensinar. A imaginação, a criatividade e o devaneio devem ser cultivados desde a infância, com a intenção de criar possibilidades de que os alunos percebam “o lugar da imaginação no quadro das ocupações humanas [já que] Ela é o poder de construir modelos possíveis de experiência humana” (FRYE, 2017, p. 18, grifos nosso).

Como já descrito, pode-se perceber que dentro do CE *Escuta, fala, pensamento e imaginação* há uma clara intenção de que as propostas sejam mais voltadas à oralidade e à escrita. Entretanto, apesar de tímidas, existem dentro do resumo desse CE e nos códigos alfanuméricos indicações de possibilidades de se utilizar as múltiplas linguagens no processo destas aprendizagens. Nesse sentido, a importância de que os estudantes da EI tenham a possibilidade de utilizarem de variadas formas de se comunicar, de se expressar, de brincar e de criar, para desenvolverem e potencializarem, além da oralidade, sua imaginação, criatividade e devaneio. Consoante a essa proposta, mencionamos as ideias de Vigotski (2014, p. 74) que acredita que a ligação entre a linguagem literária e a linguagem teatral “esta alicerçada numa das mais originais e produtivas formas de criação artísticas na infância”. Esse psicólogo também se refere ao desenho como uma das atividades preferidas das crianças com idade precoce.

Partindo do pressuposto de que, em sala de aula, o educador é o que possui mais experiência, entende-se que esse é o que tem bagagem para possibilitar a exploração e ampliação da imaginação, devaneio e criatividade, além de outras características que possam auxiliar aprendizagens significativas, proporcionando um ambiente prazeroso, acolhedor, facilitador e estimulante para os estudantes explorarem e exporem suas experiências. Entretanto, para que isso aconteça, o professor deve saber que “uma pedagogia imaginativa requer também dos educadores uma reinvenção de si próprios, para que abram espaço e tempo em suas vidas para experiências da imaginação” (GIRARDELLO, 2011, p. 81). Babicka e colaboradores (2010, *apud* MORAIS; MIRANDA; WECHSLER, 2015), ao abordarem as características de um professor criativo, as resumem em competências, tais como:

Compreensão do ensino como uma ação criativa; b) identificação das circunstâncias apropriadas para realizar mudanças criativas em seu ensino; c) possibilidade de estabelecer mudanças na sala de aulas; d) disposição de utilizar criativamente a autonomia que o currículo permite; e) reflexão sobre sua própria prática (MORAIS; MIRANDA; WECHSLER, 2015, p. 258).

Nesse sentido, é necessário que haja subsídios para que o educador, tanto em sala de aula quanto em processo de formação, possa ser envolvido e se envolver na construção de saberes que relacionem a importância da ludicidade, imaginação e da criatividade na lógica da intencionalidade educativa. Contudo, é sabido que há desafios a serem superados no ambiente escolar, principalmente na busca do equilíbrio entre a educação do raciocínio e a educação

fantástica, já que as metas e normativas educacionais cobram resultados na educação escolar, que muitas vezes não consideram o imaginar, a criatividade e devanear. Eis que aqui encontra-se um dos maiores desafios dos educadores da EI, principalmente daqueles que atuam em sala de aula, ou seja, encontrar o lugar do devaneio, da imaginação e da criatividade no trabalho pedagógico.

Considera-se que essas competências elencadas para o professor criativo (MORAIS; MIRANDA; WECHSLER, 2015, p. 258) podem auxiliar no processo educacional possibilitando um ambiente no qual os estudantes e educadores se sintam seguros em poder expressar sua imaginação e criação. Contudo, ocorre é que, muitas vezes, a imaginação e a criatividade do próprio educador podem estar sendo afetadas pelo cotidiano escolar, por cumprimento de metas e avaliações internas e externas que pressionam o trabalho pedagógico, ou até mesmo pela formação ofertada a esses profissionais. Logo, além das competências que estimulam um professor criativo, outro grande desafio para esse profissional é encontrar maneiras de se reinventar e, ao mesmo tempo, encontrar alternativas para atender aos currículos.

A atual normativa, entre suas Competências Gerais, objetiva o estímulo da curiosidade, imaginação e criatividade nos estudantes da EB. Contudo, considera-se que esse estímulo também deve ser contínuo no processo de formação docente e nos aperfeiçoamentos de todos os educadores, já que isso pode interferir nos processos de ensino aprendizagem. Segundo Chagas (2015),

A formação docente precisa se nutrir de pesquisa-ação – reflexão onde haja lugar para a criatividade e imaginação, tornado assim o docente autor da sua prática. Somente uma formação pautada na teoria e na prática é capaz de desenvolver competências e habilidades necessárias à condução do trabalho pedagógico no sentido de atingir uma educação humanizadora sem perder de vista a realidade social, cultural, econômica, política dos sujeitos aprendentes. (CHAGAS, 2015, p. 49)

A partir das palavras de Chagas (2015), é possível entender a importância da imaginação e da criatividade ocuparem um lugar na formação docente, a fim de auxiliar os educadores em suas práticas educacionais. Portanto, consideramos que ao possibilitar ao educador meios e autonomia para vivenciar a imaginação e a criatividade maior será a chance desse profissional potencializar o desenvolvimento integral dos estudantes de toda EB. Quanto à EI, uma formação que valorize o lúdico, a imaginação, o devaneio e a criatividade tornam-se ainda mais imprescindível, visto que os estudantes dessa etapa estão iniciando a construção de sua bagagem de experiências e isso pode ter forte influência futura nas capacidades de imaginar, devanear e criar desses sujeitos.

É necessário que os órgãos responsáveis pela EB possibilitem aos educadores condições de reelaborar e organizar as aprendizagens escolares de modo a garantir, tanto para este profissional quanto para seus alunos, oportunidades de imaginar aquilo que ainda não se conhece ou não se viveu, e que se pode conhecer mediante as experiências de outros ou do simples fato de poder parar e devanear e, desse modo, ampliar sua imaginação e criatividade. Assim, Frey (2017) revela as vantagens da intervenção da imaginação no campo social:

O que o cidadão responsável usa para valer é a imaginação: é ela que lhe permite, sem acreditar em ninguém ao pé da letra, votar no partido ou candidato que mais se aproxime a sua visão da sociedade em que ele quer viver. Assim, o trabalho que a imaginação vai executar no dia-a-dia é produzir, a partir da sociedade em que temos de viver, uma visão da sociedade que queremos viver. (FREY, 2017, p.121)

Essa afirmação de Frey (2017) também pode ser relacionada ao compromisso com a educação integral da BNCC diante do novo cenário mundial, uma educação na qual os sujeitos devem ter muito mais que informações, devem ser analíticos, críticos, criativos, dentre outros atributos. Portanto, é importante que na EB haja a mobilização de “conhecimentos para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Considerando o exposto pela normativa e perante o fato de que imaginação e a criatividade auxiliam no enriquecimento humano e social (FREY, 2017), consideramos que a educação escolar atual deva oportunizar e dar condições para os sujeitos explorarem sua imaginação e criatividade, é necessário dar uma importância maior ao lugar que essas capacidades possuem em nossas vidas, para assim fortalecermos nossas capacidades de mediar experiências significativas que auxiliarão as gerações mais novas a também encontrarem o lugar dessas capacidades que muito oferecem na evolução do ser humano.

Tendo como referência os dados apresentados sobre a disposição das palavras brinquedo, brincadeira, devaneio, imaginação e criatividade, consideramos que a BNCC-EI, principalmente as propostas do Campo de Experiências *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*, ainda não possuem um lugar concreto para o devaneio, e o lugar que está posto a imaginação, a criatividade e ao brinquedo aparece de forma tímida.

Arriscamos a dizer que apesar da BNCC-EI (2018) explanar o brincar como característico do cotidiano da infância, portanto necessário à EI, consideramos que o novo projeto educacional, principalmente no CEs em questão, traz fragilidades no que diz respeito à captura de características e necessidades da infância como o brinquedo e a brincadeira, além de enfatizar muito mais a necessidade de estímulo da oralidade e da escrita do que o estímulo às capacidades imaginativas e criativas.

Para fortalecer os aspectos da infância na EI, promover múltiplas interações de possibilidades de desenvolvimento, ampliação e potencialização da imaginação, criatividade e devaneio, os educadores da EI, em suas interpretativas da nova normativa, deverão considerar fatores que estão além da BNCC-EI (2018) e reforçar legislações anteriores como as DCNEI (2009). É importante destacar que a discussão apresentada neste capítulo demonstra a incoerência entre o que é indicado pelas pesquisas e escritos sobre a área, sobre a formação humana, sobre a infância, sobre a criança, e o que pretendem com a BNCC as forças políticas e econômicas que, de certo modo, controlam as políticas públicas para a Educação Básica no Brasil.

Buscamos demonstrar que aquilo que foi dito por especialistas da área como fundamental para a formação humana e para EI, ou está ausente na BNCC-EI (2018), ou colocado de modo frágil, ou associado a finalidades outras que não a formação integral, social, cultural e democrática da pessoa humana, que deveria ser a finalidade da Educação Básica em um país como o Brasil.

No próximo capítulo desta pesquisa buscamos compreender como está sendo a implementação da BNCC na Educação Infantil (EI), a partir de concepções e posicionamentos de educadores (as) que participaram da construção e implementação deste documento na EI, a respeito do campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação* em um percurso metodológico marcado pelas proposições dos documentos oficiais e a da realidade conceituada por esses educadores.

5 BNCC UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA NORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB O OLHAR DE EDUCADORAS DA EI

O objetivo geral desta pesquisa, relembramos, é *compreender como está sendo a implementação da BNCC na Educação Infantil (EI), a partir de concepções e posicionamentos de educadoras*¹⁶¹ que participaram da construção e implementação deste documento na EI, a respeito do Campo de experiências, Escuta, fala, pensamento e imaginação. Para tanto, foi necessário escutar profissionais da EI¹⁶² sobre o tema. Essa ação se deu por meio de entrevistas com profissionais da área, atendendo-se a todas as prerrogativas do Comitê de Ética da Universidade Federal do Tocantins¹⁶³, quanto a pesquisas envolvendo seres humanos.

Como estratégia de análise dos dados, construídos a partir das entrevistas com seis educadoras da EI¹⁶⁴, as respostas foram consideradas como um todo e não dividimo-las pelas

¹⁶¹ Usamos o termo “educadoras”, pois todas as colaboradoras da pesquisa são do sexo feminino. Os critérios de Inclusão foram: ter atuado com/na EI no período de construção/implementação da BNCC-EI; estar atuando como professor (a) da educação infantil na pré-escola com crianças de 4 anos e 5 anos e 11 meses no período da entrevista (Para as professoras do município) e preencher o termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

¹⁶² Foram entrevistadas duas educadoras que participaram diretamente da construção do texto BNCC-EI como assessoras/coordenadoras; uma educadora/formadora que participou na construção do texto do Documento Curricular do Estado do Tocantins para a etapa da Educação Infantil; uma formadora da EI no município de Paraíso do Tocantins –TO; duas professoras da rede municipal do município de Paraíso do Tocantins -TO que atuam como professoras da pré-escola.

¹⁶³ O projeto intitulado *Reflexão da Práxis Pedagógica no Campo de Experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação a Luz da BNCC na Educação Infantil*, com número CAAE 49429321.8.0000.5519, teve como data de início prevista para 01/09/2021. Assim, após a aprovação as entrevistas foram realizadas e gravadas. Para em seguida serem transcritas na íntegra, pela entrevistadora que é a pesquisadora desse trabalho e analisadas. Salientasse que as entrevistadas leram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido sobre o teor da pesquisa, e conforme a garantia de anonimato, receberam nomes fictícios.

¹⁶⁴ Não intencionamos culpabilizar as entrevistadas sobre alguma resposta que não vão de encontro a nossa análise das perguntas, pois entendemos que a própria normativa produz diversos sentidos e que o contexto em que cada uma das entrevistadas se insere e até mesmo o nosso, induz a produção dos discursos e sentidos. Ou seja entendemos, que a compreensão de um educador frente a implementação de uma nova normativa, depende de

atuais atuações educacionais das entrevistadas na EI. Em um primeiro momento, agrupamos as narrativas que a nosso ver possuíam sentidos semelhantes e observamos as narrativas que possuíam informações discordantes ou únicas. Em um segundo momento, buscamos observar nas narrativas percepções que são coniventes ou discordantes com o que a normativa indica. Ou seja, efetivamos, na medida do possível, confrontação entre os resultados do material empírico e o teórico (MINAYO, 2016). Posteriormente, observamos as narrativas a fim de verificar se elas confirmam ou contradizem as ideias formuladas nos capítulos anteriores. Assim, após várias leituras do material e com o conjunto de informações selecionadas e articuladas com o objetivo geral da pesquisa, organizamos este capítulo em três categorias de compreensão¹⁶⁵.

Na primeira categoria de compreensão observamos nas entrevistas aspectos gerais da BNCC, aspectos que indicavam percepções sobre a construção da normativa e seu processo de implementação. Essas informações deram origem à seção denominada *BNCC: sob o olhar das educadoras da EI*, que busca apresentar as percepções das educadoras sobre o processo de construção da normativa, indicando suas visões sobre quem seriam os interessados e a quem serviu a criação da normativa. Indicando também como estaria ocorrendo o processo de capacitações dos professores e professoras da EI e, concomitantemente, abordando as visões dessas sobre a EI em relação à atual normativa.

Como nossa investigação defendemos que as capacidades humanas de criar, imaginar e devanear são elementos importantes na formação humana, entendemos que elas devem ser consideradas na educação escolar, em qualquer etapa educacional. Nessa direção, na segunda categoria de compreensão, observamos como a imaginação, a criatividade e o devaneio são compreendidos pelas educadoras da EI, como percebem a formação da pessoa na EI e como estaria ocorrendo as práticas docentes a partir da BNCC, tendo em vista o CE *Escuta, fala, pensamento e imaginação*. Essas informações são apresentadas na seção denominada *A formação da pessoa na educação infantil e nas práticas docentes: um olhar voltado às intencionalidades, a imaginação, a criatividade e ao devaneio*.

Outra questão que nos interessou em nossa pesquisa, tendo como foco a criança e sua infância, foi o uso dos brinquedos e da brincadeira no desenvolvimento humano integral dos estudantes da EI. A última seção desse capítulo denominada *A importância do brincar e da*

vários fatores. Como sua experiência profissional, suas relações com o sistema o qual está inserido e seus saberes teóricos.

¹⁶⁵ A divisão por categorias deu-se no sentido de proporcionar uma análise de dados mais compreensiva, sem comprometer a unidade das entrevistas e as concepções formuladas nos capítulos anteriores.

brincadeira na EI e para o CE Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação buscamos identificar nas falas das educadoras a importância desses aspectos culturais na prática docente após a homologação da BNCC.

Por fim, reforçamos que para este capítulo não temos interesse na análise de conteúdo da BNCC, com fins de construção de crítica pública, e tampouco na valoração positiva ou negativa da prática docente em si ou do currículo escolar. Nosso intuito para esse capítulo é, a partir das narrativas das seis educadoras da EI entrevistadas¹⁶⁶, compreender como o objeto de estudo BNCC está se materializando na EI e verificar se essas narrativas afirmam ou negam nossas ideias formuladas nos capítulos anteriores. Nesse sentido, as entrevistas realizadas com as seis educadoras da EI deram base para a formulação deste último capítulo que apresentamos a seguir.

5.1 BNCC: sob o olhar das educadoras da ei

Para iniciarmos essa seção, precisamos salientar que alguns apontamentos que os dois primeiros capítulos dessa pesquisa indicaram deram sentido à construção das perguntas: 1) A quem e a quem serviu a criação da Base Nacional Comum Curricular? e 2) Qual é a função da capacitação¹⁶⁷ de professores e professoras no processo de implementação da BNCC para educação infantil? E como ela se deu ou ele se dá?

Essas perguntas compõem nosso roteiro de perguntas feitas às entrevistadas. As análises das respostas auxiliaram na construção dessa primeira categoria de compreensão.

Destacamos o fato de que, historicamente, as conjunturas neoliberais influenciam a educação global para fins econômicos e mercadológicos. Pudemos observar que organismos internacionais com o slogan de uma educação para todos enveredaram as políticas e reformas educacionais do Brasil para ideias de aquisição de competências e habilidades na educação voltadas, principalmente, para a formação de sujeitos a serem inseridos no mercado de trabalho. O processo de construção da BNCC foi marcado por movimentações políticas que interferiram diretamente na formulação dessa normativa.

¹⁶⁶ As narrativas aqui apresentadas não deverão ser entendidas como representante de todos os educadores da EI, mas acreditamos que as mesmas possuem base para representações que podem nos permitir vislumbrar como está sendo a implementação da BNCC.

¹⁶⁷ Acreditamos que capacitações devam contemplar, além dos novos conhecimentos normativos, estratégias para que se exercite a construção e desconstrução dos sujeitos frente às novidades, em um movimento dinâmico que relacione as expectativas da novo contexto legal à realidade conceituada e vivida por esses sujeitos. Portanto buscamos, nessa indagação, compreender se essas capacitações no processo de implementação da BNCC, promovem além do conhecimento da nova normativa, momentos para a reflexão e articulação entre a norma, o saber, o pensar e o agir em relação à construção do currículo e da prática.

Pudemos observar¹⁶⁸ a participação de grandes grupos empresariais e organismos internacionais nas reformas educacionais brasileiras, principalmente no percurso de construção da BNCC. Algumas pesquisas mencionadas indicaram que legislações anteriores à BNCC, que tentaram se firmam como uma Base Curricular Nacional, não obtiveram grandes êxitos devido ao não respeito da participação popular na construção dessas legislações, principalmente por ideias e observações dos profissionais e instituições educacionais terem sido menosprezadas. Além da desconexão no processo de operacionalização da teoria legal para o contexto real prático, isso ocasionou muitos currículos apenas no estilo “copiar e colar”, sem as devidas reflexões.

Partindo desses pressupostos, nesta primeira categoria de compreensão buscamos percepções das entrevistadas sobre a criação da BNCC e sobre o andamento desse processo de implementação acerca das capacitações e formações. A finalidade prioritária é entender se as nossas percepções apontadas nos capítulos anteriores de alguma forma também são percebidas pelas entrevistadas e se esses aspectos podem acabar interferindo no processo de implementação da nova normativa.

Em síntese, sobre as respostas da primeira pergunta “A quem e a quem serviu a criação da Base Nacional Comum Curricular?” podemos considerar que: a maioria das entrevistadas acredita que a criação da BNCC serviu para vários interessados, sendo referendados os professores, os alunos, empresas e organismos internacionais.

Sobre a inferência “a quem serviu a criação da BNCC?” que compõe a pergunta, as respostas nos levam a considerar três pontos que se destacaram: um se referência à BNCC para a EI e dois que se referenciarão à BNCC para todas as etapas. No quesito voltado à BNCC para a EI, a maioria das entrevistadas indica que a criação da BNCC viria para auxiliar na interpretação e consolidação de legislações anteriores sobre as práticas pedagógicas da EI e a identidade da EI. Já no ponto relacionado à BNCC geral temos que destacar que a maioria das entrevistadas mencionou que teriam visões diferentes sobre a BNCC, a depender da etapa educacional, e logo buscaram adentrar na BNCC para a EI. Apesar disso, pudemos observar que as falas das educadoras dirigem a BNCC para dois sentidos: o primeiro indica que a BNCC viria na intenção de conferir uma igualdade ao currículo educacional nacional; o segundo indica a BNCC como um orientador das práticas educacionais.

Em relação à pergunta: “Qual a função da capacitação de professores e professoras no processo de implementação da BNCC para educação infantil? E como ela se deu ou se dá?”,

¹⁶⁸ Nos estudos de Branco *et al.*, (2018); Cury *et al.*, (2018) e Adrião e Peroni, (2018)

em síntese, notamos dois sentidos de compreensão para a função da capacitação dos professores (as): a metade das entrevistadas considera que a função da capacitação é de atualizá-los sobre o conteúdo da BNCC e orientá-los. Já a outra metade considera que a função da capacitação seria de auxiliar os profissionais da educação na (re) formulação dos currículos e de suas práticas através de estudos e debates.

Sobre o quesito “como se deu ou se dá esse processo de capacitação na implementação da BNCC”, podemos perceber que a capacitação está ocorrendo de diversas formas, conforme as necessidades, peculiaridades de cada município. Porém, precisamos destacar que as falas denunciam a existência de municípios que ainda não conseguiram fazer esse trabalho de capacitação para a implementação. Dentre as principais dificuldades elencadas para essa etapa da implementação destacamos o período pandêmico vivido a partir de 2020. Além de serem elencadas as preocupações sobre: a forma como esse processo de implementação estaria ocorrendo, sobre a falta de capacitação para todos os envolvidos na EB e sobre a preocupação de que a BNCC não venha se tornar um currículo mínimo. Para melhor compressão dessa síntese do que a análise de dados evidencia, dividimos essa seção nas subseções que se seguem.

5.1.1 Uma BNCC: para várias interpretações e para vários interessados

A maioria das educadoras nos disse que a criação da BNCC viria no intuito de buscar ou conferir uma igualdade educacional aos currículos e as propostas pedagógicas. Contudo, os dados também revelam que a BNCC é observada com diferentes visões a depender da etapa educacional em questão.

Essa constatação se dá pelo fato de que, perante a questão *A quem e a quem serviu a criação da Base Nacional Comum Curricular?* a maioria das educadoras entrevistadas logo mencionou que não seria possível falar de uma maneira geral sobre a que e a quem serviu a criação da BNCC, e buscaram direcionar suas respostas sobre a BNCC para a EI. Conforme podemos observar nas falas das educadoras “J”, “M” e “O”.

“É:: porque, é:: tem várias, é:: explicações, visões, várias perspectivas pró e contra a Base Nacional Comum Curricular, e dependendo muito em que faixa etária, em que etapa a gente faz essa análise, nós teremos respostas diferentes”[...] eu tenho olhares diferentes em cada, em cada etapa, mas no que tange a educação infantil, eu vejo que soma a todos os esforços que nós vínhamos construindo para consolidar práticas pedagógicas voltadas para as crianças e para os bebês. (Educadora J)

A educadora “M” afirma que:

Então, assim, claro que essa resposta não tem uma única, né, é:: possibilidade, eu vou te dizer o quê que eu penso como uma pessoa que trabalha na educação infantil há muitos anos. (Educadora M)

A educadora “O” defende que:

Então, a que isso tá muito claro, né, é, e nós estamos falando da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, porque há uma ruptura entre o proposto para a educação infantil e o proposto para o ensino fundamental, e entre o proposto para o ensino fundamental e o ensino médio. A ruptura, esses processos distintos e concepções que se consolidaram no documento da base de modo diferente, então, nós vamos nos referir exclusivamente à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. (Educadora O)

Compactuamos com a educadoras no que diz respeito à ideia de que, conforme cada etapa educacional, a normativa possa gerar sentidos diversos e derive de interesses para além da educação, para além da educação em si, inclusive. Porém, de maneira geral sem distinguir etapas, a partir dos dados identificados no capítulos anteriores, consideramos que a criação da BNCC serviu como meio para articular discursos e propósitos de ações políticas e econômicas que, ao longo do tempo e dos processo das reformas educacionais, buscaram legalmente incluir seus interesses, envelopados pelo discurso de se garantir as aprendizagens essenciais aos estudantes. Dentre esses interesses, consideramos que existam intenções para o controle das ações, tanto dos professores, quanto dos cidadãos desde sua tenra idade, voltando a educação para a adaptação do sujeitos e não para uma autonomia ou emancipação desses, induzidos principalmente por uma lógica mercadológica, a fim de estimular a formação de futuros profissionais, para a salvação da economia.

Temos ciência de que a criação da BNCC é amparada e estipulada legalmente e que houve lutas em prol de defesas de concepções pedagógicas para cada etapa da EB, sendo essas lutas importantes para minimizar ações que deixariam mais explícitas as interferências e interesses dúbios de grupos políticos e econômicos.

De um modo geral, as falas das educadoras indicam que a criação da BNCC serviu tanto para os alunos quanto para os professores. No que tange aos alunos, em especial aos da EI, percebemos que as educadoras acreditam que a BNCC venha contribuir para a consolidação da identidade da EI, reforçar a concepção de criança estipulada nas DCNEI e orientar tanto professores e alunos das propostas a serem trabalhadas. Para a educadora “J”, a BNCC veio para reforçar que o estudante da EI é um sujeito ativo “uma criança que narra, que constrói, que pensa, que imagina, então, é uma criança que é um sujeito de direito”. A educadora “I” defende que a BNCC veio para deixar alunos e professores “a par das aprendizagem a serem desenvolvidas” e completa sua fala afirmando que “facilitou a aprendizagem, porque é algo que já traz de casa, que já traz do seu cotidiano, já vai facilitar, porque ela já tem a noção do que

vai ser trabalhado, né, não fica alheia”. Em uma próxima seção, adentraremos mais nas falas das educadoras sobre a EI.

Já em relação aos professores, percebemos duas compreensões. Algumas educadoras indicam que a definição de uma BNCC viria no intuito de orientar ou adequar as metodologias dos professores. Para outras, a criação da BNCC “serviria pra ajudar os professores a pensar, a criar uma ideia de educação nacional num país tão desigual, onde uns têm tanto e outros têm tão poucas oportunidades” (EDUCADORA “M”). As questões referentes aos professores serão melhores especificadas na parte referente as capacitações. Além dos alunos e professores, os dados também apresentam outros interessados na criação da BNCC. Sendo indicado nas falas das educadoras que empresas e organismos internacionais também teriam seus interesses particulares na criação da BNCC.

A quem serve a:: a base, e aí claro tem, assim, tem um grupo muito forte, né, que faz toda uma leitura de contexto internacional, onde eu acho, assim, que eles tem toda razão, quer dizer, texto PISA, as discussões de competência, tá-tá-tá, eu não tô fora dessa questão, eu não desconheço essa discussão. [...] E pra quem, acho que sim, que serve pras empresas, mas também serve pros professores (EDUCADORA “M”).

A fala da educadora “M” coaduna com quesitos que consideramos como pontos de reflexão em nossa pesquisa. Como, por exemplo, a influência¹⁶⁹ que os organismos internacionais tiveram nas reformas educacionais brasileiras e em normativas como a BNCC. Outro ponto de reflexão, é que a política brasileira, ao longo do tempo, foi dando brechas legais para a aproximação de grupos empresarias na condução das reformas educacionais. Sendo que a criação da BNCC foi fortemente influenciada por esses grupos nacionais e internacionais que buscaram direcionar a EB à uma educação de competência. A educadora “M” defende:

Então, acho que assim, interessa sim aos, a:: produtores de materiais, porque eles têm uma referência, mas eles já tinham, então, a referência era eles, na verdade, eles perderam um pouco a:: o protagonismo da discussão, porque agora eles têm que discutir isso com o pessoal, e nem todos os empresários, eu diria os empresários dos livros didáticos tradicionais, é, não são exatamente os empresários que estão hoje com a bola mais cheia, né? Há também aqui uma mudança entre grupos empresariais, porque a gente tinha, por exemplo, editoras muito mais locais ao longo desses trinta anos pós-constituição, locais, nacionais, familiares, né, toda a história dos livros e dos currículos que esses livros iam fazendo tinham uma característica que nesse momento, assim, grande parte dessas editoras se internacionalizaram, foram compradas por grandes, existem grandes... Por exemplo, que nem o Leman, né, grandes fundações, fundações, quer dizer houve toda uma mudança também na configuração do quê que é uma empresa que produz materiais.

¹⁶⁹ Derivadas principalmente de acordos internacionais e sua grande influência nos parâmetros educacionais, devido as avaliações internacionais que acabam direcionando o que se deve ensinar.

Outro fato que não podemos minimizar é que a BNCC traz consigo o fato de que pode orientar a produção de material didático. Nesse sentido, vale destacar que, na visão da educadora “M”, a normativa favorece o movimento que levou algumas editoras a serem compradas por grandes empresas e se internacionalizarem. A educadora “M” também menciona que as empresas produtoras de materiais didáticos já se relacionavam com os currículos antes da BNCC, mas que agora o mercado que os livros didáticos se encontra organizado de modo diferente, muito mais fortalecido no sentido econômico, mas com um diálogo mais exigente em relação aos aspectos formadores em si.

Compactuamos com as palavras da educadora “M” de que a criação da BNCC também serviu para as empresas. Porém, salientamos que algumas grandes empresas que possuem relações, ou que são donas de empresas produtoras de materiais didáticos, também se relacionam e compõem grupos não governamentais. Grupos esses que, como possíveis braços sociais¹⁷⁰ do governo, puderam legalmente participar de ações do governo voltadas para a EB. Perante as indicações que foram abordadas nos capítulos anteriores, pudemos observar que grandes empresas articularam e influenciaram o processo de reformas educacionais anteriores à BNCC e durante a sua construção. O que nos leva não a contrapor a visão apresentada pela educadora “M”, mas a refletir se realmente essas grandes empresas, algumas com ramificações para a produção de materiais didáticos, perderam realmente o protagonismo ou apenas mudaram a forma de conduzir sua atuação. Nesse sentido, salientamos que pesquisadores¹⁷¹ já buscam investigar os possíveis interesses dúbios de grandes empresas sobre a EB, incluindo-se aí a produção direcionada de material didático.

5.1.2 As capacitações no processo de implementação da BNCC.

Adotamos nesta etapa das análises o termo “capacitação” no lugar de “formação” por entendermos que “capacitação” enquadra-se melhor à fase da implementação da BNCC, visto que, a homologação da normativa educacional requer que haja acesso às novas informações, almejando a (re)formulação dos currículos e dos planejamentos pedagógicos educacionais de todo o país. Independentemente de sua nomenclatura¹⁷², para que ocorra um processo de conhecimento e (re)adequação educacional, consideramos que essas capacitações devem vir no

¹⁷⁰ Conforme os movimentos que essas grandes empresas atuam como mantenedores ou apoiadoras, os mesmos buscaram e buscam apoiar a construção da BNCC e a implementação da BNCC.

¹⁷¹ Dentre eles cita-se Cury *et al.*, (2018) e Branco *et al.*, (2018).

¹⁷² Dentre elas cita-se a formação continuada, formação em serviço, reciclagem, capacitações dentre outras

sentido de tornar possível a reflexão, o aprimoramento ou a transformação das práticas pedagógicas e não somente seu conhecimento.

Como já havíamos mencionado, as falas das educadoras indicam que a criação da BNCC serviu tanto para os alunos quanto para os professores¹⁷³. Todas as educadoras entrevistadas consideram importante a capacitação dos professores no processo de implementação da BNCC, porém, no que diz respeito à função das capacitações perante a BNCC, notamos dois tipos de visões¹⁷⁴ entre as entrevistadas. Três das seis entrevistadas indicam que as capacitações seriam destinadas a estudar o documento BNCC para orientar as práticas pedagógicas no intuito de atender à normativa. Já para a outra metade, as capacitações deveriam, por meio de estudos e debates, auxiliar os professores na (re)formulação dos currículos e de suas práticas. Reconhecemos que as capacitações dos professores frente à BNCC devem ter um momento de estudo do documento como revelado nas falas das educadoras, porém compactuamos com as falas das educadoras que indicam que a função das capacitações de professores no processo de implementação da BNCC deveria se voltar, prioritariamente, para tornar possível o debate e a reflexão da normativa de forma crítica, para que assim as práticas pedagógicas possam ser (re)formuladas. Neste sentido, a segunda finalidade mencionada inclui a primeira como uma das etapas do processo. Todavia, assumimos que não entendemos como suficiente apenas a compreensão do documento sem indicações de efetiva mudança das práticas e intencionalidades pedagógicas e escolares.

Sobre a fala de que as capacitações dos professores seria destinada a estudar o documento BNCC, ou orientar as práticas pedagógicas dos professores para atender a normativa, salientamos as falas das educadoras “N”, “I” e “L”. A educadora “L” argumenta que a BNCC serviu para “orientar, né, capacitar mais os professores, e eles ter um bom conhecimento, mas têm que estar sempre buscando a leitura, né?”. A educadora “N” relata que “Pra mim ela favoreceu pra nós, sabe? A gente tem estudado, nós estudamos desde 2017 quando, né, começou a falar da base, não foi nesse ano? Então, a gente vem estudando ela, é:: direto, frequentemente, sabe?”. Já para a educadora “I”, a criação da BNCC “beneficiou, principalmente, a nós pela pesquisa, né, porque nós tivemos que inovar em relação a isso”. Percebemos que as educadoras parecem expressar a ideia de que a criação da BNCC beneficiou os professores no sentido de ter estudos voltados para o documento e que auxiliam nas práticas

¹⁷³ Utilizaremos o termo professores para os profissionais da educação que atuam em sala de aula sem designar seu gênero.

¹⁷⁴ Esses dois tipos de relato sobre a função possa estar ocorrendo por diferentes fatores, como por exemplo devido ao tipo de capacitação que essas educadoras estariam recebendo, por reflexões sobre a normativa, por experiências acadêmicas ou outros motivos não apontados aqui.

pedagógicas, sendo que as capacitações das quais as mesmas participaram tiveram a função de construir conhecimentos sobre a normativa.

Compactuamos com a ideia de que é necessário conhecer a proposta, a letra da lei. Porém, é imprescindível o cuidado com a contextualização da normativa com a realidade de cada aluno, professor, sistema e rede de ensino, no sentido de evitarmos uma desorientação. E isso só pode acontecer se as capacitações dos professores possibilitarem a discussão e a análise crítica das estratégias de aplicação da normativa, seja ela no currículo ou nos planejamentos de aula de todas as etapas. A segunda compreensão indicada nas falas das entrevistadas sobre a função das capacitações dos professores implementação da BNCC remetem ao fato de que as capacitações deveriam vir no intuito de auxiliar os profissionais da educação na (re)formulação dos currículos e de suas práticas através de estudos e debates. Como podemos observar na fala da educadora “M”:

a capacitação é muito importante, uma capacitação, assim, bem feita, dialogada, pra que o professor se veja lá, né, e essa capacitação teria que ser pra discussão do currículo, né, não, não da base, porque, assim, a base é um documento de apoio, a base tá aqui e me apoia, como é que eu vou fazer o currículo da escola, e pensar nessa escola, e pensar nesses estudantes, e aí, eu vou chegar uma hora e vou dizer assim "mas o que é que em termos de conhecimento, importante?" então, eu vou lá olhar aquela base, isso aqui no meu contexto é importante, então, eu vou trazer isso (M)

Conforme a própria normativa, os currículos devem ser construído pelos sistemas e redes de ensino considerando as aprendizagens essenciais determinadas na normativa, as diversidades e o protagonismo dos estudantes, ou seja, os currículos devem buscar a diversidade, equidade e igualdade educacional sendo a BNCC um meio para garantir as aprendizagens essenciais.

Nesse sentido, os alunos que compõem a EB devem ser os protagonistas da educação e a BNCC seria um meio para buscar a igualdade educacional, conforme indica a normativa. Em outras palavras, as capacitações de professores também devem buscar meios para que a BNCC e os currículos dialoguem, reflitam e considerem as necessidades desses protagonistas. Sabemos que, historicamente, a educação brasileira teve muita dificuldade em compreender a noção de protagonismo discente. Quase a totalidade das práticas pedagógicas na educação básica são diretivas e pré-concebidas em descompasso com as demandas locais, necessidades e história de vida dos discentes. Desse modo, a proposta que se reconhece na fala das entrevistadas a respeito dessa dimensão na construção do currículo é uma dificuldade a ser superada paulatinamente, inclusive, pelas ações de capacitação docente.

Em relação a como estariam ocorrendo as capacitações na EI, as falas indicam que esse processo de capacitação das educadoras da EI, desde a homologação da BNCC, que delegou a

(re)formulação dos documentos curriculares, estaria ocorrendo de diversas formas conforme as necessidades, peculiaridades de cada estado e município. Como podemos observar na fala da educadora “J”.

É:: e ela ocorre de maneira bem diversa, né, a implementação da Base Nacional Comum Curricular, ela, ela foi organizada para que fosse fortalecida por meio da construção dos documentos curriculares dos territórios brasileiros, que foram construídos em 2018 e 2019, em sua grande maioria; aqui no [meu estado] foi, né, o nosso documento curricular, ele foi construído e finalizado, é:: foi construído em 2018 e finalizado em 2019 com a sua aprovação, e a partir de então, é:: iniciou-se esse processo de implementação da BNCC que já vinha sendo discutido e implementado, e também do documento curricular do Tocantins, tanto pro ensino fundamental quanto pra educação infantil, e esse processo ele se deu de maneira diversa, e ele se dá de maneira diversa porque cada município tem a sua especificidade, tem as potencialidades e suas fragilidades. (EDUCADORA J)

Já as falas das educadoras que indicaram a ocorrência dos cursos de capacitação dos professores da EI sobre o processo de implementação da BNCC destacamos as falas a seguir: A educadora “I” afirma que no município em que atua as capacitações dos professores da EI para a implementação da BNCC-EI “ocorreram em estudos na escola e também em formações continuadas geradas pela Secretaria Municipal de Educação; A educadora “L” especificou, em sua fala, a frequência em que ocorreram as capacitações, “eles fazem duas ou três por, por ano, né, durante o ano, né? Então tá sendo, porque só assim a gente tá adquirindo alguns conhecimentos diferentes, tem umas que é muito produtiva, né.” A educadora “N” também relata a frequência.

A capacitação, a importância dela pra nós, é porque nós... está todo mundo aprendendo dentro da BNCC, então, eu fui capacitada, começamos, aí com a pandemia, igual eu te falei, a pandemia veio e parou, mas, nós aqui, o nosso calendário, nele já vem marcadas três formações por ano, e nós fazemos as três formações, às vezes até mais se for necessário. (EDUCADORA N)

A fala das educadoras revelam que, possivelmente, na cidade em que as entrevistadas atuam, os cursos de capacitação dos professores da EI sobre o processo de implementação da BNCC ocorreram tendo uma média de três formações ao ano. Devemos destacar que as falas indicam que houve dificuldades para o processo de capacitações, principalmente, devido à pandemia do Covid-19 e denunciam a existência de municípios que ainda não conseguiram fazer esse trabalho de capacitação para a implementação, como podemos observar na fala da educadora “J”.

Vale destacar que a pandemia da Covid-19 também chegou bem nesse momento, no primeiro ano de implementação desses documentos que seria 2020. Então, é:: estávamos, é, num processo de implementação quando a educação foi, começou a sofrer o que hoje a gente chama de uma crise educacional, né, e que muitos gestores

e professores ficaram nesse, nessa dificuldade, né, de o que se trabalhar, né? Quando estavam começando apropriar, é:: se apropriar, ou estudar ou conhecer algo que estava chegando, é:: houve sim momento que pra muitos não tiveram oportunidade de implementar, né, então, é:: tem municípios que conseguiram ter um trabalho consolidado de implementação, outros iniciaram e pararam e outros praticamente não iniciaram, continuam com suas práticas da maneira que vinha fazendo há anos, né. (EDUCADORA J)

A educadora “J” revela que a pandemia do Covid-19 trouxe dificuldades inesperadas a esse processo de implementação da BNCC, atingindo com maior intensidade alguns municípios que conseqüentemente não conseguiram até 2021¹⁷⁵ implementar os documentos. Por outro lado, devemos salientar que apesar de algumas das entrevistadas terem citado a ocorrência das capacitações em alguns municípios, os dados aqui apresentados são insipientes para afirmarmos os impactos que esta pandemia possa ter causado na realização dessas capacitações. Contudo, é notório que a pandemia não afetou¹⁷⁶ somente a forma de realização e o cronograma em que essas capacitações deveriam ter ocorrido, pois o vírus da Covid-19 trouxe perdas, trouxe novas experiências de vida, que deixaram diversos impactos na humanidade, impactos esses que consideramos que ainda devem ser estudados e considerados nesse processo de implementação e, principalmente, na revisão da normativa.

Outra preocupação elencada nas falas é a forma como essa implementação da BNCC estaria ocorrendo na EI. Destacamos a fala da educadora “O” que aborda a importância das capacitações e das formações de todos os sujeitos da EB, na luta contra uma possível desorientação do documento, elencando fatos que podem ocorrer na EI sem essa devida capacitação. Para essa educadora, a implementação da BNCC:

Exige um grande processo de formação, e não só de professores, formação de gestores, formação de merendeiras, formação inclusive de famílias, de pais, pra entenderem essa proposta. E aí, o que foi que aconteceu? Não foi assegurado um grande programa nacional de formação dos professores em exercício na educação infantil para a discussão da Base. Não foi revisto o currículo da pedagogia para incorporar, é: saberes importantes que as práticas da educação infantil demanda, que a Base demanda, né? Então, é:: essa perspectiva de construir um currículo estadual, construir um currículo municipal a partir da Base sem um grande programa nacional de formação dos docentes em exercício na educação infantil, sem a revisão, sem a atualização do currículo da pedagogia, pra mim, é um equívoco, tá? E aí, o que é que acontece? A Base vira um documento descritivo, a Base pode virar uma matriz curricular, entendeu? Eu transformo um campo de experiência em disciplina facilmente, entendeu? Eu transformo, é:: direito em objetivo de aprendizagem, percebe? Não é isso que é a Base. (EDUCADORA O)

¹⁷⁵ As entrevistas foram realizadas entre agosto e setembro do ano de 2021. Por este motivo salientamos que as falas refletem as observações das educadoras até o momento da pesquisa. Portanto, pode ter ocorrido mudanças sobre a situação das capacitações nos anos seguintes.

¹⁷⁶ Salientasse que isolamento social e outras medidas para conter a propagação do vírus do Covid-19 atingiu vários setores da sociedade inclusive a educação.

A fala da educadora “O” explicita bem a importância da capacitação no sentido de manter o senso crítico dos docentes em alerta, para compreender as mudanças necessárias, para saber atuar frente às novas mudanças, questioná-las, discuti-las e utilizá-las de maneira mais adequada às características de cada contexto educacional, principalmente na EI em que os professores são os principais porta-vozes dos estudantes.

A fala da educadora “O” revela uma preocupação que consideramos justa não somente para a EI, mas para toda a EB, pois ressalta a importância do entendimento da proposta por parte de todos os envolvidos na educação, para que não haja uma distorção ou desorientação.

Além disso, há na fala da educadora aspecto fundamental a se considerar em relação à implementação da BNCC: ainda que Estados e Municípios sejam responsáveis pela construção de seus currículos à luz da BNCC, é urgente se pensar em um Programa Nacional para Implementação da BNCC, com ações estruturadas e levadas a cabo nos diferentes cantos e centros do país sob coordenação federal.

A sensação que se tem sobre a participação do governo federal quanto a BNCC é de que ele participa ativamente da etapa de criação e imposição da letra da lei e se desobriga fortemente do processo de implementação, voltando a atuar rigorosamente na fiscalização da lei. Se temos uma proposta de minimizar as discrepâncias educacionais pelo território nacional, o único meio de articulação desse processo é via governo federal. Do contrário seguiremos isolando as práticas e favorecendo alguns contextos em detrimentos de outros.

Locais com conjuntura humana, acadêmica e educacional para fazer aproximação crítica da BNCC possivelmente terão um percurso muito diferente da implementação em locais onde essas conjunturas não se apresentem. Além do que, como depreendemos das falas das entrevistadas, sequer o processo de capacitação e implementação está ocorrendo em todo o território nacional.

É notório que um documento como a BNCC pode vir a mudar e direcionar as práticas pedagógicas da educação do país e por isso entendemos que ele deva ter suas propostas e delegações bem divulgadas e apresentadas a toda comunidade que compõe a EB, já que a normativa de alguma forma reflete nas (re)formulações dos currículos e nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, relacionamos a preocupação da educadora “O” sobre a necessidade de formações para todos os envolvidos na EB, com a problemática apontada pela educadora “N” que, ao nos responder sobre a quem e a quem serviu a criação da Base Nacional Comum Curricular, afirmou:

Eu acho que para igualar a educação brasileira, né, nos tempos de hoje. Assim, eu acredito que ela foi criada para ter esse, essa igualdade, Myrian, mas assim ela não é,

ainda não tá completa, sabe? Porque eu acredito que quando eu, nós trabalhamos dentro da base, às vezes as escolas particulares, porque era pra ser tudo igual, elas não trabalham dentro da base. [...] Porque o que eu questionei com as diretoras elas me falaram assim, como é particular, os pais exigem, né, mas exigem essa escrita, e é uma exigência que eu acho assim, que é:: prejudicar um pouco a criança, porque primeiro o que a gente faz é trabalhar essa coordenação motora, pra depois estar transcrevendo a cursiva, sabe? (EDUCADORA N)

Salientamos que não é objetivo dessa pesquisa saber onde as educadoras entrevistadas buscaram elementos para sua bagagem profissional ou questionar sua forma de atuação frente aos desafios. Porém, podemos perceber na fala da educadora, até um sentimento de impotência perante ao fato. O que pretendemos enfatizar aqui é que algumas educadoras revelam em suas falas que essa luta pela não escolarização na EI ainda é um desafio constante. Cabe lembrar que o processo histórico da EI tem a herança de que essa etapa seja escolarizante ou assistencialista. Assim, é compreensível que ainda exista essa visão errônea sobre as funções da EI. Dessa feita, consideramos que as capacitações dos professores, perante a nova normativa, devem contribuir para a compreensão das especificidades da EI, no intuito de desmistificar ideias e práticas que levem a uma escolarização nessa etapa.

Acreditamos que as capacitações dos professores são fundamentais nessa batalha para reforçar direitos já adquiridos na EI e promover reflexões sobre as novidades advindas com a normativa. Do mesmo modo as capacitações devem buscar auxiliar as reflexões para que a luta pela igualdade educacional seja uma luta de todas as instituições, independentemente de ser da rede pública ou particular.

Consideramos que a preocupação apontada pela educadora “N” coaduna com os apontamentos indicados nos capítulos anteriores sobre possíveis implicações para a infância que a BNCC-EI possa alavancar devido às diversas possibilidades de interpretações que ela promove. Reforçamos que defendemos neste estudo que a EI, ao compor a EB, não deve ser encarada como uma etapa preparatória do EF, no sentido de ter que ensinar a ler e escrever, mas de ser o início de uma formação humana integral, que cuide, eduque, que permita esse estudante brincar, interagir, imaginar, criar e devanear além de outros aspectos importantes para o processo de formação da pessoa humana.

Nesse quesito, cabe salientar que as bases humanas que estão no contexto prático são de suma importância para que a teoria seja relacionada à prática. Portanto, o (não) sucesso de um documento normativo como a BNCC depende, principalmente, das interpretações e entendimentos que as reflexões críticas sobre o documento possam ocasionar. Por isso, ressaltamos a importância das capacitações. Frente a essa ideia, destacamos a fala da educadora “M”:

E tem aquela questão que a gente discute muito na política pública, que uma coisa é um documento, outra coisa é a leitura que os sujeitos fazem do documento, isso depende da sua experiência, depende da sua formação anterior. É que nem a gente quando lê uma, sei lá, uma receita culinária, dependendo da tua experiência ou a minha, essa receita vai ter, esses bolo vai ter características diferentes porque tem um receptor aqui, e isso é muito esquisito que nós, em grande parte das análises de política pública, as pessoas acham que vem de cima e é aplicado diretamente, isso não acontece.

Em referência ao texto da BNCC, as educadoras “M” e “O” apontam também algumas problemáticas que coadunam com a necessidade das capacitações que propiciem e favoreçam a reflexão crítica sobre a BNCC. Na visão da educadora “M”, a BNCC é um material complexo para ser interpretado e implementado e que ficou muito extenso.

Segundo, a complexidade do documento da base, né, *ele é um documento complexo*, assim, por vários motivos, acho que ele é complexo pela, pela, pelo que ele fala. Por exemplo, se tu pegas lá, a:: a introdução, a introdução vai ter uma, um viés, né, que é esse viés das competências, né, mas, também traz elementos, por exemplo, traz a educação integral, traz a:: interdisciplinaridade, traz, agora não vou me lembrar... várias coisas que estão lá nas diretrizes da educação básica. Então, assim, a ideia da competência não apagou muitos dos elementos das diretrizes da educação básica, então, ele tem algumas contradições internas, ele não é um texto sem contradições, ele é um texto que é cheio, é permeado de contradições. Tem uma outra coisa que eu gosto muito da base, que são os temas, os temas contemporâneos, por exemplo, né, que vai falar de todas as diretrizes, é étnico-racial, ambiental, é, todas diretrizes super importantes hoje pra formação das, das crianças, então, assim, pelo menos ali na introdução, nós teremos um bloco com três discursos diferenciados. Os professores conseguem compreender isso, colocar isso na história da educação, entender porque uma coisa tá aqui outra ali? Dificilmente. *Precisa de formação.* (EDUCADORA M)

Compactuamos com a visão da professora sobre a complexidade para a interpretação do documento e salientamos que pesquisas¹⁷⁷ já indicavam essa problemática e reforçam as ideias sobre formações que valorizem o senso crítico, os debates e as trocas de experiências. A normativa, por si própria, já movimentava diversas visões e interpretações, que podem consequentemente trazer implicações para as práticas na EI. A educadora “O”, afirma que “a Base não é um documento autoaplicável, ela não é autoexplicativa” e por reforçar legislações anteriores e trazer novas abordagens, que podem ser complexas e de difícil entendimento, necessita de formação de todos os envolvidos na educação.

Perante as falas das educadoras, reforçamos a ideia de que as capacitações dos professores da EI frente à implementação da BNCC-EI devam sim possibilitar o conhecimento da normativa, mas acima de tudo as capacitações devem ter a função de instigar, aguçar e possibilitar reflexões críticas das práticas pedagógicas, para que os professores possam perante

¹⁷⁷ Dentre elas cita-se Iavelberg (2018) e Campos e Durli (2020).

as necessidades, peculiaridades, curiosidades e anseios dos seus alunos, analisar e utilizar os novos direcionamentos da normativa nas práticas pedagógicas.

Os dados também revelam que as educadoras anseiam por mais formações e recursos para a EI e que se preocupam com as revisões da BNCC, homologada em 2017, revisões previstas para ocorrerem a partir de 2022.

A base vem em 17, né, no documento do, do Conselho Nacional de Educação diz que ela precisa ser revisada em 2022, ano que vem, tomara que não, né, esperar um pouquinho mais pra revisar, porque essa, essa, essa tem uma característica que eu não gosto, mas pode vir coisa pior, né, então é melhor não ter [risos]. E:: então, assim, a gente já estaria no fim do momento de implementação e têm pessoas que não entenderam a base até hoje, tem lugares que não implementaram a base até hoje, que não... Então, assim, sem essa mediação, sem essa capacitação, essa discussão, a:: não vai acontecer, e mesmo com isso tem as resistências, tem os pontos de vistas diferentes, tem um monte de coisa, então, assim, imaginar que a realidade é homogênea. (EDUCADORA “M”)

Por fim, a partir das falas das educadoras, consideramos necessário um olhar mais atento para as capacitações de professores e professoras e dos sujeitos envolvidos na EB, como uma proposta de política federal e não apenas a cargo das iniciativas Municipais e Estaduais que podem ou não se realizar, pois percebemos que, apesar dos sistemas e redes de ensino procurarem (re) formular seus documentos curriculares no intuito de atender às aprendizagens essenciais e às suas diversidades, os dados desta pesquisa revelam que ainda temos municípios que não conseguiram realizar capacitações de forma a implementar a nova normativa e indicam a existência de municípios que enfrentaram dificuldades nas capacitações dos professores.

É importante destacar que as educadoras consideram que existem problemáticas no modo como a BNCC-EI estaria sendo interpretada e ocorrendo, em suma, sem a compreensão das complexidades e contradições da letra da lei, das intencionalidades pedagógicas e não pedagógicas que motivaram a BNCC e sem uma orquestração nacional das ações estaduais e municipais. Desse modo, alertamos que o processo de implementação da Base poderá ser falacioso e facilmente corrompido, gerando prejuízos para a educação básica nacional.

5.1.3 BNCC-EI: a continuação de uma luta pela identidade da EI

Inicialmente, é importante salientarmos que as educadoras entrevistadas não parecem ser contrárias à criação de uma BNCC para uniformização das aprendizagens e experiências. Elas defendem como importante a inclusão da EI nessa normativa.

Ela serve à consolidação da identidade da educação infantil como primeira etapa da educação. Então, eu penso que seria muito grave a educação infantil não participasse desse debate, ela ficar à margem disso, né, meio que num vale-tudo, cada um faz o que quer, tá? E para quê? Para enfrentar as nossas... tentar enfrentar as nossas, é:: desigualdades, né, de:: de qualidade, tá, do que é ofertado pras crianças. (EDUCADORA O)

A educadora “M”, ao falar sobre uma possível homogeneização da educação no planeta, afirma que:

Eu também fico pensando, assim, bem, acabamos de descobrir que o planeta é completamente interligado.. e que, então, assim, a coisa, "ah, mas a pessoa lá de Paris vai aprender o mesmo da pessoa de São Paulo", bem, eles vivem no mesmo planeta, é claro que eu acho que já que o Paulista é um brasileiro, ele vai saber de coisas que o de Paris não sabe, e o de Paris vai saber coisas que o brasileiro não sabe. Mas, há algumas coisas como por exemplo, como medir, como calcular, como, o que é um romance, o que é uma poesia, que tanto o parisiense quanto o Paulista, é importante que ele saiba pra conhecer o mundo em que ele vive. Então, assim, eu acho que se exagera um pouco essa ideia de que isso é um absurdo que se faça isso, eu acho que vivemos em um pequeno planeta, e todos interconectados, e:: né, alguns andando do lado. O problema pra mim é que esse seja, seja a única forma de ver um currículo, porque eu acho que um currículo é muito mais do que isso, né.

Entendemos que a luta pela igualdade e equidade educacional é árdua e que a BNCC possa ser um elemento necessário para essa batalha, porém como havíamos indicado nos capítulos anteriores, apesar da normativa não se promulgar como um currículo, seu conceito prescritivo atrelado às avaliações nacionais pode produzir interpretações de um currículo mínimo a ser trabalhado. Logo, tendo a BNCC como normativa atual e sabendo que ela deve ser respeitada, os sistemas de ensino devem considerar as demandas direcionadas, porém compreendemos para que muitas escolas não fiquem atreladas somente à normativa, e considerem suas necessidades e peculiaridades, é necessário que as capacitações intensifiquem esse aspecto do debate.

Apesar das falas das educadoras indicarem que são favoráveis à criação e inclusão da EI na BNCC, essas profissionais apontaram para questões que necessitam de reflexões e reformulações no que se refere ao processo de implementação. Assim como as educadoras, não consideramos errado criar uma normativa no intuito de uniformizar perspectivas para experiências, aprendizagens e desenvolvimento dos alunos da EI. O problema é se esse currículo mínimo, como a educadora “M” apontou, vier a tornar-se um limitador de

experiências que possibilitem, desde a EI, a formação humana integral, em todos os seus aspectos.

Quando as respostas para a pergunta “*a quê e a quem serviu a criação da Base Nacional Comum Curricular*” são voltadas para a Educação Infantil, percebemos que a maioria das falas indicam que a criação da BNCC-EI viria no intuito de auxiliar a interpretação e a consolidação de legislações anteriores sobre as práticas pedagógicas da EI, reforçando a identidade da EI e concepção de criança. Cabendo destacar que a maioria das educadoras busca, em resposta à primeira pergunta, relacionar a importância da DCNEI em suas leituras e interpretações da BNCC e enfatizar a luta empreendida para a consolidação dos direitos dos estudantes da EI, pela identidade dessa etapa. Essa compreensão pode ser confirmada a partir da fala da educadora “J”, segundo ela, a BNCC-EI:

[...] veio somando, é:: a partir da, de diretrizes curriculares da educação infantil, bem como, é:: de algumas correlações que a gente já tinha, é:: em âmbitos, é:: estaduais, municipais, mas em relação a âmbito nacional, ela dialoga muito com as diretrizes curriculares da educação infantil, a nacional, e:: e vem reafirmando os pontos principais das diretrizes nacionais, nacional.[...] a Base reforçou aquilo que a gente já vinha trabalhando, então, mas não significa que tudo isso que a gente conquistou, foi só pós BNCC não, era um movimento que já vinha bem antes”. (EDUCADORA “J”)

As respostas das educadoras salientam a importância das DCNEI (2009) na luta e no processo percorrido pela defesa da EI, bem como, percebe-se uma aparentemente expectativa de que a BNCC-EI realmente reforce propostas já abordadas pelas DCNEI (2009).

A educadora “M” afirma que a BNCC-EI “serviria pra que os profissionais da educação infantil conseguissem fazer uma interpretação do documento, é:: das diretrizes que era um documento muito mais aprofundado, muito, né, mas que não tinha esse elemento operacional”. A educadora “L” menciona que a BNCC também “deve ser refletida sobre a aplicação das diretrizes”. Portanto, podemos perceber nesse, primeiro momento de entrevista, que as DCNEI são uma importante referência tanto para a interpretação da BNCC, quanto para as práticas pedagógicas da EI.

Nesse sentido, cabe salientar que ao mencionarem que professores e alunos tiveram ganhos com a criação da BNCC-EI, as falas das educadoras são justificadas, principalmente, pelo fato da BNCC-EI reforçar concepções já indicadas nas DCNEI. Dentre essas concepções, destacam-se nas respostas: a concepção de criança, os eixos estruturantes, a identidade da EI e a centralidade do estudante da EI no currículo. Salientamos que, até mesmo quando as respostas referem-se às novidades que apareceram na BNCC-EI, há uma referência à DCNEI, como podemos perceber na fala a seguir da educadora “J”:

E:: deixe ver mais... Os direitos, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que nós sabemos que de um todo ele não é novo, mais uma vez a Base Nacional Comum Curricular se angariou nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil para trazer os feitos de aprendizagem e desenvolvimento, que nada mais é do que as formas pelas quais as crianças aprendem e se desenvolvem, né, e aí nesse ponto é importante destacar que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento ele é diferente do direito à educação, que o direito à educação ele é mais amplo, né, e os direitos de aprendizagem eles se dão ali no cotidiano, é:: da instituição, da educação infantil, né, que muitas pessoas às vezes confundem direito à educação com direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Então, esses direitos, eles nasceram dos princípios que já estão nas Diretrizes Curriculares, né, os princípios da, da educação infantil.

Em relação a EI, as falas buscaram principalmente direcionar que a BNCC-EI seria a continuação de uma luta já empreendida na busca de reforçar que a EI possui peculiaridades e necessidades que a diferencia das outras etapas da EB. Principalmente no intuito de reforçar a necessidade de uma igualdade nas propostas pedagógicas para essa etapa, para que a EI não seja percebida com por uma perspectiva assistencialista ou como uma precoce escolarização, questão essa que historicamente permeia a EI. Segundo a educadora “O”, a BNCC-EI “é mais um esforço que a política educacional faz para romper com o modelo escolarizante e assistencialista característico da pré-escola criada no Brasil”. A educadora “O” complementa afirmando que:

Então, a integração da educação infantil é um processo em curso no Brasil, eu não considero que ele está concluído, tá? E a Base Nacional Comum, é uma das etapas deste processo de integração, é uma das etapas deste processo de integração, é um desses momentos em que a educação infantil com a sua origem histórica, com a sua cultura, com a sua identidade peculiar, ela vai enfrentar essa característica sistêmica, né, que exige o quê? Que exige uma igualdade no acesso aos conhecimentos, às aprendizagens, às experiências. Então, para quê? Exatamente para enfrentar as desigualdades das propostas pedagógicas, as desigualdades dos currículos implementados na educação infantil. [...] a Base, ela é uma tentativa, ela é um esforço de tentar ter um comum assegurado para todas as crianças que frequentam a educação infantil. Esse comum não nega a diversidade, pelo contrário, a diversidade é parte do comum. (EDUCADORA O)

Percebemos que, para a educadora “O”, a BNCC-EI viria também no intuito de respaldar legalmente a integração da EI a EB, para reforçar a identidade da EI e, principalmente, para auxiliar na luta contra as desigualdades curriculares na EI. Apesar da redação da BNCC reforçar essa integração da EI na EB, integrar e referenciar aspectos importantes da DCNEI, consideramos que somente a BNCC-EI, em seu texto, não é suficiente para romper com essa visão histórica de uma EI vista como preparatória da EF, no sentido de priorizar experiências para a codificação de letras e números ou de escrever. Ao contrário, em relação ao texto da BNCC-EI e a pré-escola que são foco desta pesquisa, consideramos que a disposição de seu texto acaba destacando experiências que incentivam muito mais atividades voltadas à escrita e

à leitura, para reconhecimento de códigos, do que aquelas voltadas para a imaginação, a fala, o pensamento e a escuta, aspectos importantes para uma formação integral e que são título do CEs abordado.

Portanto, a depender das interpretações da normativa, isso pode alavancar a visão de uma EI preparatória para a EF no sentido de uma escolarização precoce. Principalmente se não tivermos capacitações que reforcem os direitos e os eixos estruturantes das práticas pedagógicas para essa etapa. Ressaltamos que o contexto¹⁷⁸ que envolve a atual EB também pode contribuir para que essa visão histórica de uma EI voltada para uma alfabetização precoce. Nesse sentido, destacamos que algumas falas das educadoras trouxeram a preocupação sobre possíveis disparidades entre experiências propostas pela rede pública e privada para a EI.

Fogem, fogem um pouco, porque, é:: os conteúdos são diferentes, sabe? Assim, trabalha muito o livro didático, né? A gente trabalha também, mas muito pouco. E outra, uma coisa que eu questiono muito na educação infantil, é:: dentro da base, assim, não é específico que ela trabalhe a:: a letra bastão, mas nós, nós aqui de (XX), todos os professores trabalham a letra bastão enquanto eles trabalham a cursiva. Eu já questionei, porque a gente acompanha também as escolas particulares daqui, sabe? Então essas mudanças da base pra eles, eles não, não adequaram a essa, sabe, nem aos campos ainda, né, de experiência.

Não somos contra que desde a EI haja uma preparação para a alfabetização. Porém consideramos que ler, escrever e calcular, que também fazem parte do processo de alfabetização não devem ser a prioridade nas experiências voltadas aos estudantes dessa etapa. Entendemos que a função da EI perante a alfabetização seja de possibilitar experiências voltadas a dar condições de desenvolvimento a esses estudantes para que possam ter uma participação ativa na sociedade. E que isso deva ocorrer a partir das curiosidades que esses estudantes deixam transparecer e não por outros interesses, como indicado na fala da educadora N: “as diretoras, elas me falaram assim, como é particular, os pais exigem, né, mas exigem essa escrita”.

Os referenciais teóricos¹⁷⁹ dessa pesquisa demonstram que esse processo de contato com a função social da leitura e da escrita, ou esse contato com as letras, deva ser incentivado a partir do brincar, da brincadeira, do lúdico, de situações e meios que compõem o mundo natural da criança e de sua curiosidade. Ou seja, o brincar, o interagir consigo e com os outros, o imaginar, o criar, o devanear são meios também para se preparar o estudante da EI para o processo de alfabetização que ocorrerá no EF. Meios de fundamental importância para a

¹⁷⁸ Em relação ao contexto fundamentamos nossa fala em autores que em suas pesquisas sobre a BNCC indicam que avaliações gerais padronizadas destinadas aos primeiros anos da EF possam ocasionar uma pressão para uma EI voltada para uma alfabetização precoce.

¹⁷⁹ Dentre eles cita-se Kishimoto (2010) e Vigotski (1998, 2007, 2014 e 2018).

formação integral do ser humano, pois na EI “é preciso o desenvolvimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB nº 9394/96). Por isso, defendemos que os profissionais da educação infantil, sejam professores, auxiliares, gestão, formadores, estudiosos, devem desenvolver a escuta sensível. Pensando dessa forma, avançamos para um outro ponto de compreensão, que se relaciona a essa formação humana.

5.2 A formação da pessoa na educação infantil e nas práticas docentes: um olhar voltado às intencionalidades, à imaginação, à criatividade e ao devaneio

Com a homologação da BNCC, para a EI e EF, em 2017, os educadores da EI tiveram que conhecer, repensar e (re)planejar suas ações, de forma a associar as novidades advindas com a normativa às suas práticas. Apesar da intrínseca relação da BNCC com a normativa DCNEI (2009), é notório que o planejamento curricular a partir da BNCC é uma novidade para os sujeitos que compõe a EI e para seus estudiosos. Salientamos que apesar da luta¹⁸⁰ de alguns especialistas da área em superarem referências de disciplinas escolares ou áreas de conhecimento na BNCC-EI, e de tentarem que não fossem priorizados certos CEs, pudemos perceber por este estudo, que certos CEs, dentre eles o de *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, tiveram um destaque¹⁸¹ na BNCC-EI, principalmente no número de códigos alfanuméricos dispostos nos quadros de objetivos de aprendizagens e de desenvolvimento na BNCC-EI homologada. Assim, tendo em vista esses fatos apontados no capítulos anteriores, formulamos as perguntas:

- 3- Qual a importância do campo de experiências definido como *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação* na formação da pessoa na educação infantil e nas práticas docentes?

¹⁸⁰ Estudos como os de Barbosa; Cruz.; Fochi; Oliveira (2020) e Barbosa e Fernandes (2020) abordados nessa pesquisa indicam que em alguns momentos da formulação da BNCC-EI houve uma intenção de preconizar no currículo da EI uma orientação para se enfatizar alguns CEs em detrimento de outros. Fato esse que pode ser observado por exemplo na terceira versão da BNCC em que houve a tentativa de mudar a denominação do o CEs Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação para Oralidade e Escrita, e em relação a disparidade no número de objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento que alguns CEs possuem em relação aos outros conforme as versões.

¹⁸¹ O CEs Escuta, fala, pensamento e imaginação tem um total de 27 códigos alfanuméricos. O CEs Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações tem um total de 22 códigos alfanuméricos. O CEs, Eu, o outro e o nós tem um total de 20 códigos alfanuméricos. O CEs Corpo, gestos e movimentos tem um total de 15 códigos alfanuméricos. O CEs Traços, sons, cores e formas tem um total de 9 códigos alfanuméricos.

- 6- Você reconhece alguma importância da criatividade em relação ao campo de experiências *Escuta, Fala, Pensamento, Imaginação*? Se sim, qual é a importância?
- 7- Você reconhece alguma importância do devaneio em relação ao campo de experiências *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*? Se sim, qual é a importância?
- 8- Quais devem ser as intencionalidades educativas pedagógicas a respeito da imaginação, quando temos foco no campo experiências *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação* na educação infantil?

A partir dessas perguntas, intencionamos observar também se o fato do CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação* indicarem propostas que destacam a oralidade e a escrita, e por este CEs ter mais códigos alfanuméricos que os demais, se isso de alguma maneira pode desvirtuar as intencionalidades educativas pedagógicas ao ampliar e possibilitar experiências que incentivem a imaginação, a criatividade e o devaneio dos estudantes da EI, visando a formação integral dos estudantes da EI. Ressaltamos que, em relação à imaginação, criatividade e devaneio, defendemos que essas capacidades humanas possuem uma importante relação com o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, psíquico humano. Ou seja, os teóricos¹⁸² citados nos capítulos anteriores nos levam a perceber a importância dessas capacidades na formação integral humana e que por isso não podemos menosprezá-las. Queremos enfatizar que para este capítulo não estamos buscando nas falas das educadoras uma definição formal ou científica dessas capacidades humanas, mas compreender se as educadoras consideram importante o incentivo dessas capacidades na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da EI, além de entender como estaria ocorrendo essa relação da imaginação, criatividade e devaneio com o CEs *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*.

Sobre a importância do campo de experiência definido como *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação* na formação da pessoa na educação infantil e nas práticas docentes, salientamos que as educadoras buscam evidenciar em suas falas que os CEs devem ser articulados entre si, e que as interações e brincadeiras devem compor ou compõem as práticas pedagógicas para essa etapa. As respostas à pergunta n. 3¹⁸³ revelaram que as educadoras entrevistadas consideram que o CEs *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação* tem suma importância na constituição do sujeito. Para as educadoras, as experiências voltadas para esse CEs na EI partem, principalmente, para o estímulo da linguagem. As educadoras procuraram relacionar a

¹⁸² Dentre eles, citamos Winnicott (2019) e Vigotski (1998, 2007, 2014 e 2018)

¹⁸³ Qual a importância do campo de experiência definido como *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação* na formação da pessoa na educação infantil e nas práticas docentes?

linguagem à constituição e autonomia dos estudantes da EI. Nesse sentido, salientamos a fala da educadora “M”.

Eu não vou dizer que é o campo central [risos], se não eu vou tá dizendo tudo... Mas, assim, é:: quando a gente fala de bebês e de crianças bem pequenas, a gente tá falando da constituição do sujeito, né, e a constituição do sujeito se dá no campo da linguagem, né, portanto esse campo, que é o campo, né, da linguagem, ele, ele é constitutivo nessa faixa etária, por exemplo, esse campo talvez não precisasse estar presente em outros momentos da vida, mas nesse momento ele é significativo porque ele, né, é a constituição de si na relação com o mundo, nas interações com o mundo, então, por isso que ele é tão importante, né, pras crianças.

Contudo, salientamos que pudemos observar dois sentidos de propostas pedagógicas para as experiências voltadas ao desenvolvimento da linguagem na EI. Metade das educadoras relaciona o desenvolvimento da linguagem a mediação de experiências que trabalhem principalmente a oralidade, a escrita e o letramento.

A outra metade das entrevistadas indica que por este CEs estar relacionado a várias dimensões da vida como o imaginar, o pensar, o falar e o escutar, o mesmo deve ampliar a visão do desenvolvimento da linguagem. Em outras palavras, o estímulo da linguagem no CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação* deve relacionar experiências que estejam além do conhecimento da cultura escrita e falada.

No que se refere ao desenvolvimento da linguagem relacionado à oralidade, ao letramento e à escrita, a educadora “I” defende que:

Então assim, pra criança a importância é porque ali vai tá desenvolvendo... Porque tem muitas crianças que tem mesmo a imaginação bem fértil, né, então trabalhando dentro desse conteúdo, *vai tá despertando a oralidade*, vai despertando o reconhecimento do ambiente, do mundo, porque ele vai fazer a leitura de uma forma geral. Então, a partir daí onde ele reconhece o meio, né, e faz a sua criação, nós vamos tá trabalhando a questão da *oralidade* e o *letramento*, onde a gente associa, é:: as letras, *já inserem, né, algumas letras*, com coisas do cotidiano e através da brincadeira, né? Então, a *oralidade*, a *imaginação*, é trabalhada, é desenvolvida através dessa, desse... é:: conteúdo, desse, dessa área de conhecimento.

Percebemos que o trabalho com CEs *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação* seria importante, no intuito de potencializar a oralidade para a escrita. Para isso, aparentemente a intencionalidade pedagógica teria como foco o conhecimento do mundo, o letramento e a oralidade. Nesse mesmo sentido, a educadora “N” argumenta que o CEs *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*:

é um campo muito importante, é, ele é um campo que não é uma disciplina, né, ele é um campo que, que a gente fala assim, ele não é uma disciplina e que ao mesmo tempo a gente sabe que ele é o *letramento*, né, é a *escrita*, é tudo dentro dele, né?

A educadora “L” apesar de indicar, em primeiro momento, que a intenção do CEs *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação* seja “aprimorar a criatividade, desenvolver os pensamentos, estimular as diferentes linguagens”, quando questionada sobre a importância da criatividade em relação ao CEs em questão, indica que o trabalho tem foco na linguagem, referenciando estímulo à escrita e à leitura.

Estimular a criança entre os alunos e leituras. As leituras, como que é as leituras que eu faço? É:: contando historinhas de livros, né, às vezes pego livros na biblioteca e vou contando. Tem outras também que eles entregam pra gente nas formações e outras eu crio lá dentro da sala mesmo, entendeu? [...] A escrita, é treinando no:: às vezes eu coloco em papel, e outras no quadro mesmo, entendeu? E outras na atividade mesmo, que as atividades você sabe, né, elas são, é xerocopiada, porque a gente procura pela Internet, né, entendeu? É aquelas atividadezinhas que eles tão ali pra o rabisco, garatujo, eu dou folhas pra eles fazerem, pra aperfeiçoar a coordenação motora. (EDUCADORA “L”)

No sentido de que o CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação* deva ampliar a visão da linguagem, destacamos a fala da educadora “O”:

Esse campo Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, que muita gente traduz como, é:: linguagem, traduz como alfabetização, é:: traduz como leitura e escrita, né, na verdade é uma tentativa de romper com essa visão equivocada do papel da educação infantil no processo de aquisição da linguagem. Então, uma tentativa de colocar este campo, é a tentativa de ampliar essa visão de linguagem, de não reduzir o papel da educação infantil a um processo de alfabetização que é conhecer letras, que é conhecer sílabas, que é conhecer o nome, que é passar dedinho em cima de letra, né, pelo contrário, é levar a criança a entender que o que eu falo, eu escrevo, mas que o escrever não é um desenhar, né? Esse é o papel da educação infantil, é a criança atribuir significado ao que fala, ao que vê escrito, a escrita, isso é o que nós tínhamos que fazer, por isso que o campo é Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, não é letra, número, ditado, leitura, escrita, oralidade, não é esse o campo, né?

A educadora “M” e a educadora “J” também enfatizam a importância da EI no processo de desenvolvimento da linguagem e acreditam que o contato com a escrita e a leitura devem ser incentivados. Todavia, suas falas indicam que o incentivo à leitura e à escrita não devem ser encarados de forma operacional, centrada no sentido de “dever” ensinar a ler e a escrever para alfabetizar, mas de diversificar experiências com as várias possibilidades da linguagem. Para a educadora “M”:

A cultura escrita é importante? Sim, é muito importante nas nossas sociedades, e a gente não quer abandoná-la, mas, ela não é a única, não é a coisa mais importante nesta faixa etária, talvez ali depois dos seis anos, ela vai ganhando centralidade, né, a:: mas... E ela vai ajudando esse sujeito a se constituir também, né, numa outra, já numa outra etapa da vida.

Nesse mesmo sentido, a educadora “J” defende:

Porque trabalhar a fala, a escuta, a imaginação, o pensamento, é:: é buscar trabalhar de forma, é, integral, trabalhar várias dimensões da vida da criança e do bebê. É:: a fala por exemplo, ela é, é uma forma que a gente se expressa e que também ao ser estimulada na educação infantil nós vamos estar contribuindo aí para a cultura da escrita e a cultura da leitura, né. Então, é:: muitos falam aí de alfabetização, e nós da educação infantil, é:: trabalhamos aí essa questão da cultura, da escrita, dessas primeiras apropriações, para que em etapas adiante seja consolidada a questão da alfabetização.

Percebe-se que a ampliação das possibilidades que a linguagem viriam para auxiliar a constituição e autonomia dos estudantes da EI, no entender das educadoras também são essenciais para dar continuidade as outras etapas, inclusive, da alfabetização. Compactuamos com as educadora, o CEs em questão deveria ser um motivador para a ampliação das experiências que envolvam as linguagens, principalmente para desvincular a visão de que a EI necessita trabalhar a linguagem visando a antecipação da alfabetização para a próxima etapa educacional.

Salientamos que os dados dessas entrevistas são insuficientes para afirmamos que as educadoras, que deram a ênfase à oralidade, escrita e ao letramento em suas falas sobre o desenvolvimento da linguagem, estejam direcionando as práticas pedagógicas do CEs *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação* para uma possível antecipação da alfabetização na EI. Contudo, consideramos necessário destacar que, embora as educadoras considerem o CEs *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação* importante na constituição do sujeito, por algum motivo suas falas revelam uma ênfase às experiências voltadas ao estímulo da oralidade, escrita e letramento no desenvolvimento da linguagem para essa etapa educacional.

Referente a isso, elencamos dois pontos a serem considerados. O primeiro diz respeito às diversas possibilidades de interpretações que a BNCC-EI oferece e a constatação desta pesquisa da ênfase nos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento do CEs *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação* ao incentivo da leitura e da escrita, em detrimento a outros aspectos, como o pensamento e a imaginação, que auxiliam a compor o próprio título do CEs.

Outro ponto a ser pensado, são as possíveis cobranças que a EI possa implicitamente estar sofrendo. Nesse sentido, devemos considerar as avaliações padronizadas que atingem os primeiros anos do EF e que de alguma maneira possam trazer implicações à EI, como uma possível ênfase aos estímulo da leitura e da escrita e as cobranças que o próprio sistema educacional possa gerar, além das cobranças de pais e responsáveis por não estarem totalmente a par de que a EI tenha suas peculiaridades e necessidades em relação a outras etapas da educação básica.

5.2.1 Qual a importância da imaginação e a criatividade e devaneio

Apesar dos enunciados revelarem que as experiências voltadas ao CEs *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação* são direcionadas principalmente para o estímulo da linguagem, as educadoras, em sua maioria, consideram a imaginação, a criatividade e o devaneio como importantes na formação humana do estudante da EI e nas práticas pedagógicas da EI.

Na visão das educadoras entrevistadas o CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação* seria o mais propício para se desenvolver atividades voltadas ao desenvolvimento dessas capacidades humanas, bem como a EI seria a etapa educacional mais aberta às propostas pedagógicas que usem de situações imaginárias. Destacamos, nesse sentido, a fala das educadoras “J” e “O”.

A imaginação também, que é muito fértil na educação infantil de 0 a 6 anos de idade, que esse campo traz a questão da imaginação, que é e algo que a criança utiliza muito nessa faixa etária que é o campo da imaginação, né? A criança ela é muito, é:: aberta a imaginar. Um convite bem feito a criança e ao bebê ele embarca no campo da imaginação com grande facilidade, então, se o professor ele entende como se trabalhar a imaginação da criança, pode ter certeza que ele vai conseguir, é:: estimular essa criança de uma maneira bem significativa. (EDUCADORA J)

Para a educadora “O”, este CEs seria o mais comprometido com a criatividade e imaginação dos sujeitos que compõem a EI.

Então, esse campo é um campo comprometido com a criatividade, quando ele coloca aí a imaginação, né, relacionada a escuta e a fala, ele tá provocando na nossa organização curricular a possibilidade da criatividade. E a criatividade não é só da criança, é a criatividade do professor, e a criatividade do contexto, é a criatividade dos materiais dos mediadores dessa interação, né? Super, super importante. É, o campo quer induzir isso, né, por isso não tá escrito Leitura e Escrita, por isso não tá escrito Alfabetização, né, porque a imaginação ela traz isso, né, ela traz... O que é imaginar? É criar, né, é inventar, né, é fantasiar, né?

No geral, as falas revelam que a EI deve desenvolver atividades que potencializem a criatividade e a imaginação dos estudantes da EI. Sendo vinculado principalmente o uso de atividades que valorizam a dimensão lúdica de suas ocorrências, como a brincadeira, a contação de histórias e o manejo de imagens para o incentivo para a imaginação e para a criatividade dos estudantes dessa etapa. Tal fato pode ser observado nas falas das educadoras “I” e “L”.

Você tem que trazer... se for alguma coisa, um filmezinho, você tem que colocar no dia, eu faço uma pipquinha, e vou colocar sobre aquilo lá. [...]Então, ali eles tão junto pra ele poder interagir, né, então você tem que dis... trazer as coisas que chamam atenção. O quê que é chamar atenção do aluno? É trazer gravuras, é trazer cartazes. Eu sempre trabalho com esse tipo de... assim, com essas... porque a criança ele

aprende dessa forma, assim, acho que ele desenvolve a sua mente através dessas experiências, aplicando no seu dia a dia.

A educadora “I” considera importante o estímulo da criatividade em relação ao Campo de Experiências, *Escuta, Fala, Pensamento, Imaginação* e relata um pouco da forma da sua atuação frente ao CEs em questão.

Eu considero importante, porque digamos, a criança... eu trago uma história, por exemplo, vamos fazer uma encenação. Primeiro eu tenho que fazer o quê? um conto daquela história pra poder a criança ter o conhecimento, né, a partir daí eu vou, proponho, que ela venha tá interpretando algo que ela gostou, da, naquela história, então assim, o desenvolvimento vem na criatividade dela, né, porque vai despertar a criatividade a partir de algo que foi proposto.

No entanto, devemos salientar alguns apontamentos que educadoras trazem sobre o estímulo da imaginação e da criatividade nas práticas pedagógicas. O primeiro ponto que queremos destacar é elencado pela educadora “J”, que defende que, apesar da criança embarcar facilmente na imaginação quando é instigada, a compreensão da imaginação da criança pelo professor é uma tarefa complexa, sendo um grande desafio para os professores da EI.

Na imaginação, olha, também da mesma forma, é:: às vezes falar de imaginação é um pouco, é:: complexo no sentido de, da gente, de nós enquanto educadores talvez não saber mensurar, mensurar quando eu falo assim, é:: qual tem sido o nível de imaginação dessas crianças. Mas, se nós formos educadores, é:: atentos na escuta, né, atentos no olhar, e com uma escuta bem, bem apurada, nós vamos perceber se as nossas crianças têm esse, tem desenvolvido esse potencial de imaginação, né?
(EDUCADORA J)

Concordamos com a educadora “J”, não seja fácil mensurar a capacidade imaginativa humana, não só da criança, mas de todo o ser humano. Principalmente, se tivermos que dispô-la ou recortá-la como uma habilidade ou competência a ser alcançada. Concordamos com a educadora que os educadores da EI precisam constantemente estarem atentos a sua escuta sensível, que é um elemento importante para compreender esses estudantes que ainda estão desenvolvendo a fala e a autonomia. Ainda em relação à imaginação, em momentos da entrevistas, algumas educadoras indicaram a ideia de que a criança tem uma imaginação fértil, e relacionam essa ideia com a possível importância da definição do CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação* na EI.

Então assim, pra criança a importância é porque ali vai tá desenvolvendo... Porque tem muitas crianças que tem mesmo a imaginação bem fértil, né, então trabalhando dentro desse conteúdo, vai tá despertando a oralidade, vai despertando o reconhecimento do ambiente, do mundo, porque ele vai fazer a leitura de uma forma geral. (I)

Salientamos que não consideramos que a imaginação se desenvolva espontaneamente e que a criança tenha uma imaginação fértil ou bem desenvolvida por si própria, estudos como os de Vigotski (2014) nos levam a entender que para essa função psicológica superior denominada imaginação¹⁸⁴ tenha condição de se desenvolver ou se manifestar é necessário que as condições histórico-culturais e a capacidade de conservação de experiências anteriores, que ocorrem devido nossa plasticidade cerebral, **por isso é necessário que** sejam incentivadas. Em outras palavras, apesar de não abordar o termo imaginação fértil, estudos tecidos por Vigotski (2014) mostram que a criança não possui mais imaginação que o adulto, ao contrário. Segundo Vigotski (2014), os adultos por terem mais experiências que as crianças têm mais condições de motivar ou expor a própria imaginação (fértil, como indicam as entrevistadas).

Cabe salientar que, todavia, essa imaginação fértil indicada nas falas das educadoras pode estar associada ao fato de que, em geral, as crianças se permitem manifestar ações da imaginação, diferentemente dos adultos que acabam reprimindo ou não expõem sua imaginação. Contudo, é importante destacarmos que existem estudos que mostram que para o desenvolvimento da imaginação além de boas condições cognitivas necessita do contato com experiências prévias. O que queremos reforçar é que em relação à imaginação, a intencionalidade pedagógica educativa na EI, e o CEs *escuta, fala, pensamento e imaginação*, os educadores da EI, por possuírem uma bagagem maior de experiências, podem usá-la a favor de criar situações de aprendizagem e de desenvolvimento que deem repertório e oportunidade para que os estudantes da EI também ampliem o seu leque de experiências e, conseqüentemente, esses possam (re)elaborar experiências anteriores junto ao desenvolvimento de sua imaginação atual. Isso vale também para as capacidade de criar e devanear.

Assim como as educadoras, consideramos que ter um CEs denominado de *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação* pode ser um grande ganho à EI, defendemos que as capacidades humanas de imaginar, criar e devanear são de suma importância para o desenvolvimento integral da pessoa humana. Contudo, desde que as intencionalidades dispostas na redação do documento, juntamente à interpretação dos sujeitos responsáveis por sua prática, permitam aos estudantes da EI vivenciar e ampliar essas capacidades. Assim esses estudantes que estão iniciando o processo de formação educacional poderão (re)produzir ações, e a partir de suas necessidades e interesses poderão avançar e (re)criar seus mundos, como novidades para si.

¹⁸⁴ Entendemos a imaginação como uma função psicológica superior que nos permite modificar experiências, podendo ocorrer sob a forma de imagens ou da criação de novas imagens.

Outra questão de suma importância na reflexão das intencionalidades educativas pedagógicas, quando intencionamos desenvolver as capacidades humanas de imaginar e criar, e que foi elencada pelas educadoras, refere-se ao fato de que os educadores devem motivar a criação do próprio estudante (autoria) e não inibi-la, retrai-la ou desconsiderá-la.

A criatividade ela é muito presente, né, na fase da infância desde que seja permitida, né, abro parêntese, né. As pessoas às vezes falam muito dessa questão da criança ser criativa, é realmente, a criança é muito criativa desde que nós adultos permitimos que elas sejam ativas e criativas, né? Então, a criatividade ela acontece a partir do momento que a gente permite, nós enquanto educadores, enquanto adultos de referência, e:: ela é muito presente na educação infantil, é:: visto que ao, ao planejar as propostas, as atividades, a gente sempre está pensando em possibilidades dessa criança criar, né, e a proposta contemporânea, atual da educação infantil, ela vem nessa vertente, nessa perspectiva da criatividade, e quando a gente fala de criatividade na educação infantil, no campo, é, de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e também entre outros, é:: a gente precisa lembrar que essa criatividade ela é possível desde que a gente autorize e permita, e desde que a criança tenha instrumentos para tais. E como que essa criatividade ela, ela acontece? Ela acontece se essa criança tiver essa possibilidade, e:: algo que eu gosto de chamar atenção quando a gente fala de criatividade, é, para que nós enquanto educadores não limitemos as nossas crianças e os nossos bebês na criatividade, porque se é criação, é criação da criança e do bebê, e não do adulto de referência. Então, é:: no campo Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação é muito, é:: é muito recorrente perceber, é:: educadores ou adultos de referência que quer conduzir a criação da criança, né, e isso não é um processo criativo de fato, né, então, é:: esse campo ele permite muita criatividade, por meio da, do desenho, das grafias da criança, por meio do manuseio, das expressões, das artes, por meio da exploração da contação das histórias, da leitura, da leitura de história, por meio da, do assistir algo que toca, né, a criatividade da criança e consegue fazer com que ela pare pra escutar, pra pensar, pra imaginar, isso tudo contribui para a criatividade da criança, e esse campo ele dá muitas possibilidades, nos fornece muitas possibilidades de trabalhar a criatividade da criança e do bebê. (JEDUCADORA J)

A necessidade de permitir e de considerar a imaginação e a criatividade da criança, como observado na fala da educadora “J”, é um aspecto muito importante para as nossas reflexões. Isso também é preocupante pela dificuldade de se levar a proposta a cabo, quando estamos diante de uma normativa que preconiza o protagonismo do estudante em sua educação, mas não explicita meios para isso, dada as possibilidades de ambiguidade na interpretação da letra da lei. Nesse mesmo sentido, a educadora “M” ressalta a preocupação com a forma com que os profissionais responsáveis pela EI interpretam e operam suas intencionalidades pedagógicas a partir dos CEs determinados pela BNCC-EI.

O campo, é um campo que tem isso, né, tem no título, né, e tem no título, tem o imaginar, que também é uma coisa muito próxima a criação, a criatividade, então, eu acho assim, talvez seja junto, esse campo junto com aquele campo mais, que tem a ver com a, com a arte, assim, os dois campos onde a criatividade tenha mais, a:: mais força, né, mas de qualquer forma eu acho que assim, que a criatividade está em todos eles, porque todos eles possibilitam a criatividade. O problema é um pouco como os adultos operam com isso, né, quer dizer, a:: se, é, por exemplo, a leitura de um livro de poesia pode ser uma experiência muito criativa, mas ela também pode ser uma

experiência aborrecida, ela pode ser uma experiência quase traumática, a: né, quer dizer, isso vai depender da questão metodológica, mas, assim, do ponto de vista do campo, das, da descrição do campo de experiência, das possibilidades que ele tem.

Outra questão que pode inibir a imaginação, a criação e o protagonismo dos estudantes da EI é abordado pela educadora “N”. Na visão dessa educadora, muitos professores ainda se prendem a atividades escritas, xerocadas, por quererem de alguma forma controlar a ordem da turma e os movimento dos estudante. Isso pode inibir os impulsos da imaginação criadora, nos termos de Vigotski, todavia esse fato pode estar condicionado à ideia de que, para que haja aprendizado ou progresso, é necessário ordem, em oposição ao caos, que pode e geralmente é fonte de criação. Ou talvez, porque esses educadores não tiveram (in)formações suficientes para lidarem com a possível turbulência que possa ocorrer quando estimuladas a imaginação e a criatividade. Nesse sentido, precisamos explicitar que não é de hoje que pessoas adultas tentam controlar a infância, seja por meio dos brinquedos, das brincadeira ou de outras atividades voltadas às crianças. Muitas vezes, os adultos, ao contrário de motivarem a imaginação e a criatividade das crianças, acabam dificultando o processo por não saberem lidar com o olhar inquisidor da criança ou por quererem controlá-las (BENJAMIM, 2009 e 2012).

Sobre as intencionalidades pedagógicas na EI, as falas das educadoras revelam uma preocupação e alguma contradição na forma de expor sua opinião. Percebemos que algumas respostas querem ao mesmo tempo relacionar as intencionalidades pedagógicas ao objetivo a ser cumprido pelo professor, aparentemente frente a cobranças externas e logo tentam direcionar a resposta para a necessidade da aprendizagem do estudante.

Dois objetivos diferentes que podem conduzir discurso e prática de formas divergentes entre si. Nesse sentido, destacamos a fala da educadora “O” sobre a complexidade da intencionalidade pedagógica.

Olha, essa é uma questão muito, muito complicada, muito, muito séria, porque tudo isso que nós falamos precisa estar na intencionalidade do adulto mediador, seja ele o professor, o coordenador pedagógico, o auxiliar, o assistente, né? E o quê que a gente observa é que há um descolamento da intenção do professor, vou chamar de mediador porque pode ser diferentes adultos, pode ser um docente, pode ser o auxiliar, pode ser o coordenador pedagógico, há um descolamento da intencionalidade. E ele, tem uma intencionalidade pré-concebida, sabe, e não consegue ceder e ajustar a sua intencionalidade ao interesse da criança, e nesse campo isso é gravíssimo, porque o campo vira alfabetização, o campo vira aquisição de código, o campo vira conhecer o alfabeto, o campo vira contar até 10, você tá entendendo? Porque tem uma intencionalidade pré-estabelecida do professor de aquisição de conhecimento que atropela ou que não observa com o cuidado necessário a curiosidade da criança. Criança às vezes não tá interessada em letra, ela nem sabe o que é que é letra, né? Ela tá interessada "como que a professora mandou o bilhete e a minha mãe entendeu a mesma coisa, e eu não falei nada com a minha mãe?", sabe, ela tá se questionando sobre essa questão simbólica, né, então, é:: o professor precisa ter intencionalidade, senão ele não faz nada, vira uma bagunça, vira uma anarquia, vira um estouro da

boiada, não é isso, né, mas a intencionalidade dele tem que estar sempre em relação com a curiosidade da criança, o interesse da criança, né, isso é quase que vai, que precisa ir virando uma relação simbiótica, porque a criança também se adapta à intencionalidade do professor, a criança ela também é um ser prático, é um ser que produz cultura, ela vai percebendo as intencionalidades do professor e vai respondendo. Então, se você constrói uma relação criativa, né, onde você respeita o devaneio da criança, onde você estimula a imaginação e a partir disso você vai trazendo a criança de mão dada com você para a expansão do seu conhecimento, porque é isso que a educação infantil tem que fazer, né?

O que queremos destacar com a fala da educadora “O” é que não basta termos um CE denominado *Escuta fala, pensamento e imaginação* para que os educadores proponham, na prática pedagógica, atividades que colaborem com o desenvolvimento da imaginação e a criatividade, ou para sabermos compreender e lidar com essas capacidade humanas. Não basta indicarmos que os CEs devem ser entendidos como um arranjo curricular que deve ser articulado nas propostas, para não direcionarmos intencionalidades pedagógicas de uma área de conhecimento ou disciplina a um CE.

Não é possível expor uma única intencionalidade pedagógica quando precisamos considerar, além das necessidades e interesses dos alunos, as possíveis cobranças advindas com o próprio documento e com cobranças externas. Por esses motivos, entendemos que realmente seja complexo expor as intencionalidades pedagógicas em meio a tantos fatores. Nesse sentido, faz-se necessário auxiliar os educadores da EI a flexibilizarem e refletirem sobre seus métodos e práticas docentes para compreenderem e trabalharem com a normativa, não só a favor da fala, da escuta, do pensamento e da imaginação desses estudantes, mas a favor do desenvolvimento integral desse sujeito em formação, inclusive considerando o devaneio como uma capacidade que possa auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Em relação ao devaneio, as educadoras consideram o devaneio importante, não só para o CE em questão, mas para todas as atividades da EI. Como já indicamos, percebemos que no geral os educadores em suas falas indicam meios para motivar o desenvolvimento da imaginação e a criatividade infantil. Dentre eles cita-se o uso de atividades que valorizem a interação lúdica entre pessoas, com objetos e com os ambientes, da contação de histórias e do manejo de imagens. Apesar de aparentemente as educadoras não se depararem com questionamentos sobre a importância do devaneio e algumas até nos questionarem sobre qual tipo de devaneio estaríamos abordando, a maioria das educadoras, logo de primeira, responderam que consideram o devaneio importante. Nesse sentido, destacamos a resposta da educadora “J” que defendeu que “tudo isso é muito importante pra essa formação dessa, dessa personalidade, desse ser humano que vivencia essa fase tão importante da vida”. As falas das educadoras referem-se à importância do devaneio, principalmente, na questão de se trabalhar a

diferença entre o real e o imaginário, do uso do lúdico proporcionar uma viagem aos pensamentos, e motivar ações criativas. Para a educadora “M”, sobre o CE *Escuta, fala, pensamento e imaginação*:

É um dos campos, né, onde esse pensamento tem um lugar para devanear, né, que ele tem esse, essa, essa possibilidade do, do, do devaneio, isso a princípio autorizado pelo campo, né, quando se fala de pensamento, imaginação, escuta, né, eu acho que ele, sim, ele é um campo rico na possibilidade de devanear, né.

É importante mencionar que algumas educadoras observam o devaneio relacionado à falta de atenção do aluno.

Parece que eles tão lá no mundo da... viajando, pensando em outro. Pra chamar atenção deles, eu tenho que fazer uma rodinha ali dentro, e colocar uma cadeirinha e sentar, pra eles ficarem mesmo bem pertinho de mim, pra mim poder mostrar, tá contando e mostrando, entendeu? Essa historinha pra eles poder visualizar. (EDUCADORA “L”)

Percebemos que a educadora, ao se deparar com alunos em seus momentos de devaneio, busca tirá-lo dessa contemplação e trazê-lo para outra atividade. Salientamos que não queremos aqui desmerecer a fala da educadora ou questionar sua postura frente ao fato elencado, pois entendemos o devaneio devido às possíveis representações sociais e culturais e que pode ter esse sentido de falta de atenção. Contudo, defendemos a perspectiva de que os alunos devem ter seus momentos de devaneio respeitados e que esses momentos devem ser considerados nas observações pedagógicas, para que assim os devaneios possam ser educativos. Educativos no sentido de que as informações retiradas desses momentos, possam ser utilizadas para auxiliar a sanar as dúvidas, necessidades e interesses desses alunos, ou até mesmo serem utilizados para uma imaginação criativa¹⁸⁵.

A educadora “I” considera que, em alguns momentos, o devaneio é importante, principalmente, para trabalhar a questão da realidade e da fantasia, além de motivar a criatividade.

Sim, em alguns momentos sim, né, é importante, por quê? Porque o devaneio ele traz a questão da criatividade também, por mais que a criança esteja viajando ali nos seus pensamentos, né, mas é nesse momento que você pode tá coletando informações, trazendo ela pro mundo imaginário, no qual ela vai tá criando também. É importante? É importante, porque a criança nessa fase, se você deixar ela, a imaginação vai longe.

¹⁸⁵ A visão bachelardiana nos leva a entender que o devaneio pode ser um evento revelador, pois no instante do devaneio, podemos perceber coisas e situações que podem ser ressignificadas ou criadas. Em outras palavras o momento de devaneio, que aparentemente pode ser insignificante, pode ser disparador para uma imaginação criadora.

Compactuamos com a educadora “I” para quem o devaneio poderá colaborar com a questão da criatividade e as viagens imaginativas que o devaneio proporciona devem ser observadas a fim de se tirar informações delas. Apesar de seus aspectos de descontração, não podemos ignorar que os devaneios podem extravasar o imaginário para a vida real, podem exaltar a função irreal para a vida real e podem potencializar ações. São momentos que, se acompanhados com atenção, podem além de auxiliar na apresentação das diferenças entre o imaginário e o real, proporcionar descobertas de outros mundos e servir como meio para despertar a imaginação criadora, pois às vezes é preciso “sonhar acordado” para despertamos nossa sensibilidade e nossa criatividade.

Entendemos que na correria atual do mundo, o sonhar parece ter ganhado um *status* de desperdício de tempo, de falta de atenção. Parece ser contraditório que no processo de formação humana se tenha espaço ou se respeite o sonhar. Porém, autores¹⁸⁶ citados no segundo capítulo dessa pesquisa mostram que sonhar, devanear são importante tanto para a vida cotidiana quanto para as descobertas, para as inovações que auxiliam a evolução do mundo. O que queremos enfatizar com isso é que existe na educação brasileira uma ênfase na formação de competências e nelas há o interesse pela criatividade. Nesse sentido, consideramos que compete à educação escolar dar abertura a experiências que potencializem a liberdade do pensamento, mas também é necessário saber lidar com as possíveis turbulências que os estímulo da imaginação, da criatividade e dos devaneios possam causar, ou seja, a formação docente precisa se voltar não só para a seletividade em relação às atividades, frente a intencionalidades pedagógicas específicas, mas também para o trato do que resulta daí, em especial quando o resultado difere em natureza daquilo que era pré-estabelecido e esperado pela pessoa docente.

Se o CE *Escuta, fala pensamento e imaginação* indica principalmente o uso da literatura infantil para mediar o gosto pela leitura e para o desenvolvimento da imaginação, porém devemos lembrar que o uso das imagens, sons, formas, cores e movimentos também podem incentivar o devaneio (o pensamento e a criatividade que com ele se articulam), pois os devaneios podem ser intencionados via linguagem e, ao mesmo tempo, podem incentivar avanços em relação ao domínio da pessoa sobre as linguagens.

Em outras palavras, quando as educadoras entrevistadas nos dizem que na EI são apresentadas imagens, músicas, poesias ou histórias contadas aos estudantes pelo professor da EI, devemos considerar que esses meios podem encantar de tal maneira que conduza a criança a um devaneio. Da mesma forma, aquele momento em que nos encontramos em devaneio pode

¹⁸⁶ Dentre eles cita-se Vigotski (1998, 2007, 2014 e 2018) e Winnicott (2019).

ser um sensibilizador, pois o devaneio busca a felicidade nas imagens e rompe o pensamento em busca do sonhar de olhos abertos (BACHELARD, 2018 b).

Portanto, se a EI deve mediar experiências que desenvolvam a criatividade e a imaginação, nela devemos abrir caminhos para desmistificar rótulos, pois a criança se encanta, a criança sonha de olhos abertos, a criança é curiosa, a criança é um materialista nato que procura testar seus sonhos. Assim, o educador da EI deve ser aquele que alimenta e possibilita os sonhos. Segundo a educadora “O”, a criatividade, a imaginação, a fantasia, o devaneio são importantíssimos para a EI e seu currículo, mas não podemos esquecer que a criança:

precisa de tempo pra isso, né, precisa de respeito, precisa ter o tempo dela, né, pra devanear, né, e ter alguém que entre nesse devaneio com ela, né, e que, e que não corrija, não fale "não, não é isso não, não. A casinha de palha caiu, a casinha de palha caiu", porque ele fala "não, o lobo soprou a casinha de palha, ela não caiu", ele tá devaneando, ele tá imaginando, ele tá fantasiando, né, e a gente tem que entrar nessa viagem aí com ele. (EDUCADORA O)

Compactuamos com a fala da educadora ao indicar que a EI e o CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação* devem ser vistos como um possibilitador e condutores do voo da imaginação, dos pensamentos, do devaneio. Caberá ao professor da EI alimentar e entrar nessa viagem da criança. Nessa viagem imaginária infantil podem existir elementos necessários à formação desse sujeito, desse modo, acreditamos ser necessário que professor de EI encare a missão de ser o principal possibilitador desses sonhos na EI e, para isso, precisa rever suas relações com o tempo das coisas. Imaginar, Criar, Devanear não são aspectos da vida humana compatíveis com restrições temporais, precisamos de tempos dilatados para incentivar a condição de viver, de sonhar, de criar.

A partir dos embasamentos teóricos aqui estudados, percebemos que o devaneio pode auxiliar a formação de sensibilidades, podendo ser usado a favor da educação e entendemos que, mesmo sem a possibilidade de experiências significativas, nós humanos somos dotados das capacidades de imaginar, devanear e criar. Todavia, defendemos que essas capacidades precisam de incentivos para serem desenvolvidas e para um melhor alcance de suas potencialidades.

Assim, ao adentrarmos no estudo sobre o CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, pudemos nos atentar que este CEs tem em sua denominação duas referências importantes que se relacionam aos devaneios: o pensamento e a imaginação. Logo, apesar da BNCC referir-se à necessidade de que a sociedade e a economia requerem pessoas criativas, de denominar um CEs na EI para práticas pedagógicas que abordem a experiência imaginativa, pudemos perceber

que o devaneio não é abordado na redação do documento. Contudo, é importante ressaltar que as educadoras consideram que o devaneio, assim como a imaginação e a criatividade são capacidades humanas importantes na formação integral humana. Sendo assim continuamos a considerar e enfatizamos que não podemos menosprezá-lo em documentos normativos de EI, nas práticas pedagógicas para essa etapa e por fim, na vida.

Aspecto final desta etapa de análise são as palavras criatividade e imaginação (uma vez que devaneio não aparece na BNCC). Essas palavras são tomadas no documento e também na fala das entrevistadas como algo a que não se sabe exatamente como definir. São noções que circulam pelos dois discursos, o escrito e o falado, como se compartilhássemos de sua compreensão. Não há certeza sobre o que se trata exatamente, mas se assume que somos capazes de entender a que estamos nos referindo.

Esse aspecto é bastante perigoso para a prática docente. Já que, ao não definir sobre o que se está falando, permite-se o surgimento de equivocadas formas de se aproximar das proposições que levam em seu cerne a imaginação e a criatividade.

Isso é um aspecto fundamental das capacitações de que falávamos em momento anterior neste capítulo. É necessário capacitar a pessoa para leitura e posicionamento críticos em relação à BNCC e para as práticas decorrentes dela e isso implica em explicitar e debater noções e conceitos fundamentais que estampam, inclusive os títulos dos campos de experiências.

Para além das palavras imaginação e criatividade poderíamos pensar na mesma direção, em relação à linguagem, mundo, escuta, entre outros.

5.3 A importância do brinquedo e da brincadeira na ei e para o ces escuta, fala, pensamento e imaginação

Nossas pesquisas ao texto atual da normativa BNCC-EI revelou a pouca inferência do brinquedo como instrumento a ser usado em direção aos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes da EI, principalmente no CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação*. Em relação à brincadeira consideramos que apesar de aparecer em vários momentos da redação da BNCC-EI, essa tem menos destaque nos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento do CEs em questão, em comparação ao termo escrita espontânea. Bem como, podemos perceber que a literatura infantil tem mais destaque como instrumento mediador de experiências voltadas a esse CEs.

Salienta-se que ao longo do tempo alguns teóricos tem mostrado que a intervenção do brinquedo na infância e o ato de brincar são meios importantes para a efetivação das

aprendizagens e do desenvolvimento afetivo e cognitivo humano, principalmente pelo fato desses serem de fácil aceitação no período da infância. Além do mais, brinquedos e brincadeiras podem auxiliar a enriquecer experiências, explorar o ambiente, ser um meio de socialização e um instrumento poderoso para se observar sentimentos e as necessidades das crianças, inclusive para auxiliar no desenvolvimento das linguagens - formas de organização, comunicação e dotação de sentido do mundo. Cabe salientar que autores como Winnicott (2019) indicam que o brincar é importante para nossa saúde mental. O que nos leva a considerar que a ausência da brincadeira e do brinquedo podem inibir e/ou retardar o desenvolvimento humano.

Perante a relevância do brinquedo na infância, e a constatação de pouca inferência do uso desse na BNCC-EI, foi composta a quinta pergunta do nosso roteiro de entrevistas: *você reconhece alguma importância do brinquedo em relação ao campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação? Se sim, qual é a importância?*

Em síntese, as falas das entrevistadas indicam que elas também notaram pouca inferência do brinquedo na BNCC-EI. Porém, consideram de suma importância o uso do brinquedo nas práticas pedagógicas dessa etapa educacional, já que, além de auxiliar os educadores a desenvolverem atividades voltadas às necessidades dos alunos, o brinquedo pode proporcionar experiências significativas a esses estudantes. Tendo em vista os CEs em questão, as falas revelam que os brinquedos auxiliam principalmente na construção das narrativas.

Em relação à brincadeira, a quarta pergunta do roteiro de pesquisas: *você reconhece alguma importância da brincadeira em relação ao campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação? Se sim, qual a importância?*, buscamos observar como está sendo abordada a brincadeira após a BNCC-EI, já que a depender das interpretações da normativa consideramos que as aprendizagens direcionadas às linguagens podem causar interferências no ato de brincar e na frequência das brincadeiras. Contudo, em síntese, as respostas indicam a brincadeira como fundamental para as práticas da EI, assumindo-se que seriam um meio para se observar as necessidades dos estudantes da EI, porém percebe-se que as falas indicam uma preocupação referente à permissividade/controlar o brincar. Ou seja, as educadoras revelam que ainda há na EI uma ideia errônea de que o brincar precisa de permissão ou de momento apropriado. Perante os CEs em questão, as falas indicam que a brincadeira é uma das principais ferramentas para o desenvolvimento das linguagens.

5.3.1 Brinquedo

Tendo foco no brinquedo, as educadoras entrevistadas indicam que esse seria um instrumento importante para as aprendizagens dos estudantes da EI. Ele auxiliaria as práticas pedagógicas principalmente no estímulo às linguagens. Para a maioria das entrevistadas, as abordagens através do brinquedo são bem aceita pelos estudantes da EI, seja qual for sua idade. Segundo a educadora “J”:

a criança ela aprende dessa maneira, né, tudo que faz barulho que a criança ouve e que dialoga com ela, principalmente na fase de bebê que é a fase oral, né, é:: chama a atenção dela, e ela aprende, como por exemplo: dar um brinquedo, um brinquedo que faz um barulho, um chocalho ou uma garrafinha com algo dentro. A partir do momento que o bebê percebe, escuta que aquele brinquedo faz um barulho, pode ter certeza que ele vai querer repetir a ação, por quê? Porque ele está aprendendo, ele percebeu que se mexer vai fazer um barulho, e isso é aprendizagem pro bebê, isso é desenvolvimento para o bebê.

É de senso comum que as crianças estabelecem uma boa relação com os brinquedos e que esses objetos por também serem meios de suporte às brincadeiras podem auxiliar na construção de experiências simbólicas, emocionais, sociais e cognitivas significativas. Podemos notar pela fala da educadora “J” que os brinquedos são ótimos recursos pedagógicos para o estímulo da fala e da escuta, independentemente da idade. Conseqüentemente, a educadora “J” afirma a importância dos brinquedos para auxiliar nas intencionalidades pedagógicas.

Se a brincadeira é a linguagem natural da criança, o brinquedo é o principal instrumento, a principal ferramenta de aprendizagem da criança. [...]Então, o brinquedo é muito importante pra se trabalhar, né, é necessário, é:: essencial, né, e no campo Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação com certeza é o instrumento, é:: mais querido das crianças, mais potente, é:: pra que a gente possa alcançar aquilo que nós pensamos enquanto educador, é, no que tange ao desenvolvimento e a aprendizagem, as aprendizagens, é:: da criança. (EDUCADORA “J”)

As respostas das educadoras indicam que o brinquedo, sendo ele estruturado ou não, é um instrumento de suma importância durante a infância. Na visão das educadoras, os brinquedos devem ser disponibilizados e utilizados na EI, pois possibilitam que esses estudantes façam descobertas.

E quando eu falo do brinquedo, não só os brinquedos comprados, todos os tipos de brinquedos que existem, os brinquedos estruturados e os brinquedos não estruturados. A gente que entende, que estuda a criança, a infância, os bebês, nós sabemos muito bem que pra nós isso aqui é uma caneta, mas se uma criança porventura pegar essa caneta, ela pode se tornar um brinquedo, então, naquele momento, essa caneta se torna um brinquedo para criança, por isso que eu digo que o brinquedo é o principal instrumento de aprendizagem da criança, porque ele dá vida a essa caneta, ele dá, ele dá uma nova função ao que ele pega e transforma em um brinquedo. (EDUCADORA “J”)

É notório que o uso de materiais pode auxiliar a compor as situações imaginárias principalmente na infância. Para as educadoras entrevistadas, o uso do brinquedo como instrumento mediador de aprendizagem é de suma importância, pois além de enriquecer as brincadeiras, auxiliam as observações do desenvolvimento dos alunos. Contudo, salienta-se que para as educadoras o brinquedo estaria um pouco sumido ou esquecido no texto da BNCC-EI. Para a educadora “O”, os brinquedos “são importantíssimos, mas eles são muito empobrecidos na nossa política”. Na visão da educadora “M”, apesar dos brinquedos serem importantes:

[...] nesse momento na educação infantil, os brinquedos estão um pouco, como é que se chama, não é ser excluídos, eu tava pensando numa palavra mais pesada, mas não me veio a palavra. A:: porque assim, a gente tem trabalhado muito, a:: com materiais não estruturados, com materiais da natureza, com... então, o brinquedo em si, ele parece ter perdido a importância, é muito comum, se tu deres uma olhada nas coisas que hoje se fala de educação infantil, tu vai ver que o brinquedo tá com o lugar, terceiro, quarto lugar nas... mas, eu acho isso um equívoco tanto o brinquedo quanto o jogo, o jogo de regras, jogar damas, assim, é, por quê? [...] os brinquedos, eles apoiam as brincadeiras, eles dão rumos aos estranhos, assim, estranhos não, distintos à brincadeira, né, a:: então, eu acho que eles são imprescindíveis na educação infantil, e eles ajudam muito a enriquecer a brincadeira, né. (M)

A observação das educadoras vai ao encontro dos nossos apontamentos sobre a pouca inferência sobre o uso de brinquedos no texto da BNCC-EI, principalmente no texto do CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, que desconsidera o uso dos brinquedos para auxiliar a despertar e compor as situações imaginárias.

Cabe salientar que referências teóricas¹⁸⁷ indicam o uso do brinquedo na infância sob várias perspectivas, dentre elas como importante mediador no estímulo para as linguagens e para a imaginação. Assim, perante ao fato de que os estudantes da EI passam grande parte do seu tempo nessas instituições, consideramos grave que o uso desses instrumentos dependam prioritariamente das interpretações dos educadores. As respostas das educadoras indicam que o brinquedo além de motivador natural é um incentivador para aprendizagens na EI. Como podemos observar na fala da educadora “I”.

Digamos que eu traga uma boneca, através dessa boneca eu posso trabalhar as coisas, eles vão trabalhar a questão da efetividade, eles vão trabalhar a oralidade do nome da boneca, pode usar a imaginação deles, inventarem, criarem uma história de acordo com aquela boneca. Então, assim, o lúdico, de uma forma geral, eu acredito que é muito importante em todas as áreas, mas principalmente na, nessa área do conhecimento específico. Porque a partir do, do concreto, dá brincadeira, vai tá desenvolvendo tudo aí, a imaginação, a oralidade. E, basta o quê? O professor como mediador tá instigando.

¹⁸⁷ Dentre eles, destacamos Kishimoto (2010).

Percebemos que, para as educadoras, o brinquedo também é considerado um instrumento facilitador das ações pedagógicas, já que ele pode ser usado para estimular a fala, a escuta, o pensamento e a imaginação. Nesse mesmo sentido, a educadora “M” nos diz que o brinquedo é um objeto que ajuda a enriquecer e apoiar a brincadeira das crianças. Em sua opinião, se houver um trabalho educacional unido no uso desse objeto, sua manipulação pode permitir experiências com questões sociais e culturais, além do desenvolvimento da oralidade.

Eu acho porque ele cria narrativas, né, se tu pega, por exemplo, a:: pega a boneca negra, ou pega, por exemplo uma, uma babuska, uma bonequinha daquelas que tem uma, né, uma dentro da outra, aquelas bonequinhas russas, né, ela, ela, ela vai trazer que essa boneca não é daqui, que ela veio de um outro lugar, por que que ela é assim, ela vai... Que nem, assim, as crianças... Os brinquedos, eles trazem uma possibilidade, e os jogos, por exemplo, os jogos de, de ludos, jogos de trilhas, geralmente as trilhas tem uma história, a trilha não é só, a:: números, né, então, saiu daqui, sei lá, era um menino, entra na floresta, anda três pra frente e cai não sei aonde, anda três pra trás e cai... Assim, os jogos e os brinquedos, eles possibilitam também a ampliação das narrativas que as crianças têm, né. Então, eu acho que eles têm um lugar na, na, na educação infantil, é nesse campo. (EDUCADORA M)

É importante mencionar que algumas educadoras tecem críticas sobre a materialidade dos brinquedos. Para a educadora “O”, apesar dos brinquedos serem de suma importância para a EI, alguns “são muito pré-concebidos, né, inclusive na sua materialidade, de plástico”. Nesse mesmo sentido, a educadora “M” afirma:

Então, assim, como eu acho que tu pensar, né, porque, assim, de onde sai a crítica do brinquedo? Os nossos brinquedos são geralmente todos de plásticos, os nossos brinquedos, por exemplo, da casinha são todos da cor de rosa, roxo e lilás, os carrinhos são todos vermelhos, azuis, pretos e não sei o quê, e:: bem, então, assim, os brinquedos como eles têm essa história, e a história deles hoje é muito de uma sociedade de consumo, com padrões, por exemplo, de gênero, ou outros padrões que não são muito adequados, eles foram expurgados e substituídos pelas no... pelos, por outras coisas, então, assim, materiais feitos de, né, objetos feitos de diferentes materiais, de metal, de couro, de, pra não ser tudo plástico, então, assim, teve toda uma discussão sobre os brinquedos, e eles foram mais...

As falas das educadoras nos levam a lembrar que analisar o brinquedo por sua materialidade implica em analisar a própria sociedade, já que muitas vezes transferimos a lógica adulta para esse objeto. Se observarmos a construção da relação criança-brinquedo-sociedade pela perspectiva Benjamin (2009 e 2012), podemos perceber que a forma como são construídos, ou seja, sua materialidade possui uma grande relação com a sociedade e seu contexto histórico-cultural. Por sua vez, as ideias sobre o brinquedo na perspectiva teórica histórico-cultural de Vygotsky (2007 e 2014) também nos levam a observar que, apesar de alguns brinquedos possuírem finalidades pré-definidas, eles são construídos socialmente e podem ter outro significado nas mãos e na imaginação de uma criança.

O que queremos salientar é que o brinquedo industrializado vem, ao longo do tempo, ganhando mais mercado e adesão, porém, se o brinquedo é um instrumento que auxilia o desenvolvimento psicológico e o conhecimento cultural, e se a EI é um espaço de formação, que também deve promover a liberdade de expressão, de sentimentos, de pensamentos e o conhecimento socialmente construído, consideramos que, apesar das materialidades, na EI e nos seus documentos orientadores não deve-se menosprezar o brinquedo como importante mediador de aprendizagens e de desenvolvimento desses estudantes. Até porque o brinquedo auxilia a compor as situações imaginárias e possibilita experiências, nesse sentido queremos destacar a fala da educadora “M”.

Ter brinquedos *não significa ter só brinquedo ruim*, pode ter brinquedo bom, aí tu tem que não só discutir o quê que é o brinquedo bom, mas, como também tentar, ver se convence a indústria a fazer, a mudar os seus modos de fazer os brinquedos, as cores dos brinquedos, assim, como a gente faz com a roupa, né, porque nem todas as meninas gostam de usar só cor de rosa, então, né, é uma problematização. E o outro ponto, é o:: jogo, porque uma das coisas importantes pras crianças no processo de socialização é encontrar o arbitrário, encontrar regra, não pode, se eu tô jogando dama, eu não posso fazer uma coisa lá que tá errada, o jogo não, não cabe no jogo uma:: né, atravessar a lei, e:: bem que as crianças precisam construir isso, e a gente vai fazendo com elas, "não, não pode tocar no fogão porque queima", "não pode, tá...", mas o jogo, ele faz isso de um jeito que não é um jeito de um adulto se queixando de um comportamento da criança, né, o jogo tem regras, as crianças vão aprendendo as regras, uma controla a regra do outro e:: e a gente vai aprendendo a viver numa sociedade onde as pessoas aprendem a criar respeito uma pela outra, então, assim, são duas coisas que tinham uma presença muito grande na educação infantil, e que parece que hoje tão meio fora, assim, então, poucas valorizadas, né.

A fala da educadora nos lembra que a materialidade dos brinquedos pode e deve ser discutida entre os educadores e os sujeitos que compõem a EI, a fim de assegurar a segurança das crianças, mas não podemos negar seus benefícios a EI. Esses também são termos que adentram a intencionalidade pedagógica, ou seja, a seletividade que compreende: a) escolher quais brinquedos e o porquê se lhes escolhe; b) em que momento eles são disponibilizados; c) suas funções didáticas; d) que incentivos apresentamos para que seus usos e as intervenções sejam diversas das cotidianas; e) como valorizamos as narrativas construídas pelas crianças com e a partir dos brinquedos; f) como ampliamos os repertórios das crianças sobre o mundo para que possam fazer emergir novidades nas relações das crianças com outras crianças, mediadas pelos brinquedos. Além desses momentos em que o brinquedo integra as ações formativas da EI orientadas por adultos, supomos igualmente necessário que se construam tempos e espaços para o brincar livre, sem direcionamentos. De modo que a criança mesma conduza seus processos e tenha autonomia no seu processo de formação.

Não se trata de hierarquizar as duas formas de apresentação do brinquedo e da brincadeira na EI, mas sim de compreender que ambas são importantes para o desenvolvimento integral da criança. Uma mais ligada às aprendizagens mínimas institucionalizadas e a outra como emergência da relação pessoa-mundo independente da educação escolarizada, mas que pode ser garantida em seus tempos, já que não há garantias de contextos favoráveis a essa interação quando fora do ambiente escolar. Os contextos e realidades são muito diversos e nunca se pode ter certeza de que há condições para a brincadeira mais livre com brinquedos estruturados nas situações sociais extraescolares.

A fala da educadora “M” também ressalta que os brinquedos podem mediar experiências importantes para o convívio social da criança e para sua autonomia. Em outro momento, a educadora “M” também indica que o brinquedo pode ser uma forma de se relacionar com outras possibilidades.

Eu me lembro, um, uma vez que eu tive uma estagiária que tinha na escola que ela fez estágio uma cozinha, que era feita de madeira, então tinha fogãozinho, uma mesa, as cadeirinhas, a geladeira, de que tinha micro-ondas e não sei o quê, e as crianças brincavam muito naquela cozinha, e aí a gente começou a enriquecer o brinquedo, então, assim, botou detergente, botou pano de prato, botou avental, botou, sabe, foi trazendo mais coisas, quando tu pensa nisso, tu vê, assim, que cada um desses objetos é um objeto a ser conhecido, porque nem todo mundo usa avental, hoje quase não se usa mais avental, né, a não ser os chefes, né, a:: mas, assim, a:: as crianças vão conhecendo coisas, né, práticas sociais diferentes, as crianças vão aumentando o seu repertório de palavras, vão compreendendo o mundo, então, assim, eu acho que o brinquedo é fundamental por isso, porque ele ajuda a abrir portas pra coisas que muitas vezes as crianças não têm a possibilidade de ter na sua experiência. (EDUCADORA “M”)

Portanto, a utilização do brinquedo na EI pode ser um mediador de experiências, que devido à idade ou condições sociais e culturais, os estudantes da EI, às vezes, não possuem acesso. Ao mesmo tempo, o brinquedo pode ser um instrumento para realizar as situações imaginárias, conforme podemos observar na fala da educadora “O”.

Então, o brinquedo ele pode, inclusive, falsear a brincadeira, né, porque Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, isso daqui vira um avião, a criança transforma isso num avião, isto não é avião, é uma caneta, ela transforma com a imaginação, com a interação com o meio, como que você organiza o contexto, de um aeroporto, de uma vó que tá chegando de avião, e ela transforma a caneta num avião, né?

O que queremos enfatizar aqui é que as falas das educadoras indicam que o uso dos brinquedos, sejam eles estruturados ou não, possibilita a ampliação das narrativas, da imaginação, da criatividade dos estudantes da EI, portanto sendo necessário que os brinquedos tenham seu lugar garantido na educação infantil e no CEs em questão. Para tanto, também é necessário que se oportunize às instituições de EI o acesso a esses materiais.

Eu queria que, assim, tivesse mais possibilidade de mais formações, né, pela parte da secretária de educação, e que tivesse mais recursos as escolas, porque a gente nessa parte, nem brinquedos pras crianças suficientes não tão tendo, não sei se é os recursos, eu não sei como é que é, que é passado, esses recursos, mas eu sinto essa necessidade que a escola tinha que ter mais pra oferecer, principalmente, na área da educação infantil. (EDUCADORA “L”)

As falas das educadoras revelam que elas acreditam na potencialidade dos brinquedos nas ações pedagógicas e que observam a falta desses instrumentos, tanto na teoria da BNCC, quanto no contexto de muitas instituições. Parte dessa ausência pode ser em decorrência de dois aspectos compartilhados nas narrativas sobre a infância: 1 - as crianças brincam independentemente de incentivo de pessoas adultas e estão sempre imaginando e criando, independentemente dos brinquedos (materialidades) que lhes disponibilizamos; 2 - a escola não é lugar de brincadeira, é lugar de coisa séria, por isso não faz sentido ter nela brinquedos para além daqueles destinados aos momentos de descanso (como o recreio/intervalo entre aulas). Uma e outra narrativa apresentam-se equivocadas frente aos estudos que apresentamos neste texto.

A primeira afirmação não considera a necessidade de se ampliar os repertórios das crianças, suas técnicas de expressão, suas condições de trato com materialidades para que a criatividade possa se ampliar em atos imaginativos cada vez mais complexos. Já a segunda afirmação desconsidera a “seriedade” do ato de brincar na formação da pessoa e a importância da diversidade de materialidades (brinquedos) na diversificação do ato de brincar como meio de desenvolvimento de modos de organizar a si, suas relações, sentimentos e pensamentos, e ao mundo em suas possibilidades. A BNCC, entretanto, em especial no CEs em estudo, não explicita de modo convincente essas perspectivas de entendimento a respeito da relação entre criança, brinquedo e formação, permitindo mais uma vez interpretações equivocadas sobre o tema. Passemos agora para às análises a respeito da brincadeira.

5.3.2 Brincadeira

Em relação à importância da brincadeira, verificamos um movimento nas falas das educadoras no intuito de indicar que as interações e brincadeiras devem ou deveriam ser os eixos das práticas pedagógicas da/na EI. Contudo, as falas indicam duas compreensões, sendo que a maioria das educadoras assume em suas falas que as práticas pedagógicas da EI devem ou deveriam ser organizadas a partir das interações e brincadeiras. Já, algumas falas apesar de

afirmarem a importância da brincadeira, revelam que existem momentos para que as práticas se organizem em torno das brincadeiras.

Dentre as falas que indicam que as práticas pedagógicas da EI devem ou deveriam ser organizadas a partir das interações e brincadeiras salientamos a da educadora “J” e a da educadora “N”. Para a educadora “J”, as interações e a brincadeira são a palavra chave da EI, e a seu ver a brincadeira “combina com qualquer campo, com qualquer proposta”. Para essa educadora, a brincadeira no CE é foco da pesquisa e pode e deve ser utilizada em várias situações nas quais o professor queira propor, e cita várias atividades que, mediadas pela brincadeira, podem gerar experiências para a escuta, fala, pensamento e imaginação do estudante da EI. No mesmo sentido, a educadora “N” aborda a importância da brincadeira na EI, indicando a brincadeira como uma forma de observação das necessidades e do desenvolvimento dos estudantes da EI. Salienta-se que a educadora “N” enfatiza a necessidade de se possibilitar que o estudante da EI brinque.

Sim, a brincadeira ela é muito importante, né, é muito importante. Porque brincando... e eu mesma assim, nós mesmo professores quando a criança tá brincando ali, ali você descobre muita coisa que você deve trabalhar com a criança, né? O brincar é muito importante. Eu, eu falo assim, "deixa um pouco essas atividades", né, porque professor gosta, Myrian, de atividade xerocopiadas, você sabe. E eu falo, "*deixa, coloca pra brincar*", porque dentro da brincadeira é que você vai descobrir as necessidades dessa criança, de como trabalhar, né? Igual assim, uma brincadeira que eu gosto muito, de pular corda, sabe, eu falo pra elas, coloca pra pular corda. Porque quando você tá brincando, Myrian, no pular corda, você descobre a sua criança, o desenvolvimento dela, como vai ser. Tem aquela criança que tem mais dificuldade até de levantar o pezinho, tem aquela mais esperta que ela já pula mesmo, sabe? E você sabe que o desenvolvimento dela é maior. Outra, cantando aquela música dos meus dedinhos, que você esconde os dedinhos. Quando eles vêm com os dedinhos, eles... eu, eu toda vida observei isso, tem aqueles que quando olha pra você, ele já sabe qual o dedinho que você colocou, e os outros ainda ficam procurando, sabe, qual o dedinho que é, né, eu coloquei. Então, é uma brincadeira, né, que eu considero, assim, que é de importância pras crianças e pra você tá descobrindo como você vai trabalhar com aquela criança, qual a dificuldade dela.

Já no sentido de que a brincadeira teria seus momentos, salientamos a fala da educadora “L”, apesar de afirmar que a criança aprende muito com a brincadeira e com as interações, a sua fala revela que a brincadeira não seria algo rotineiro em sala de aula.

A importância da brincadeira, é que ali eles vão interagindo com os coleguinhas, nesse momento, e ali eles têm ali, eles, as coisas que eles mais amam é brincar, *é uma coisa diferente do que você aplica dentro na sala de aula*. Você ver que cada dia você vai ter novidades, melhores ainda pra eles, e a brincadeira desperta muito a criança, ele aprende através das brincadeiras, entendeu? (EDUCADORA “L”)

Fato esse também observado na sua fala em relação à importância do brinquedo.

A importância do brinquedo ali, você tá ali, no momento eles fala "*tia, hoje você vai brincar?*", "*sim*", aí você coloca eles pra brincar, naquele momento eles tão interagindo com os outros, entendeu? A importância é essa, porque eles vão aprendendo se o brinquedo... por exemplo, um dadinho que você faz na sala, que coloca as bolinhas, você joga ali, é um brinquedo, você já está brincando com ele (EDUCADORA "L")

Cabe salientar que, apesar da educadora "L" indicar em sua fala que existam momentos para que as brincadeiras ocorram, ela defende que "as coisas que eles mais amam é brincar". Podemos perceber uma contradição no sentido de preservar o cotidiano brincante da EI. Assim, a fala da educadora "L" nos faz destacar algumas inquietações já apontadas em relação à criatividade, e que agora aparecem em questão à brincadeira relacionada ao estigma da permissão para se brincar e se criar na EI. Sendo ponto de reflexão que a criatividade realmente seja da criança e não do adulto e que a brincadeira não deva ser um momento na EI, mas uma ação contínua. Entendemos que o ato de brincar pode modificar-se conforme o contexto em que a criança está inserida, sendo que muitas vezes a brincadeira pode ser vista como algo descomprometido, relacionada à distração e ao prazer. Contudo, temos que destacar que as DCNEI (2009) já referenciavam que as práticas pedagógicas devem ter as interações e brincadeiras como eixos pedagógicos e que diversos estudos nos mostram que o ato de brincar, sendo ele somente por distração ou educativo, é um momento que pode contribuir na construção de conhecimentos e aprendizagens e, por isso, deve ser valorizado na EI.

Em relação ao CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, as falas destacam a informação de que a brincadeira pode ser vista como uma forma da criança se comunicar e indicam a importância da relação entre a criança, a brincadeira e a linguagem.

Porque a brincadeira é a linguagem natural da criança e do bebê. Eles fazem tudo por meio da brincadeira se nós adultos permitirmos a elas, se nós, é:: dermos a permissão, porque muitas vezes não é permitido, e aí a criança faz aquilo de maneira forçada e não de forma prazerosa. Então, a brincadeira ela é aliada de qualquer campo e de qualquer proposta da educação infantil. E no campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, a brincadeira ela consegue ser atingida em todas as situações que nós formos propor de atividades. (EDUCADORA J)

Compactuamos com as educadoras que percebem a brincadeira como uma forma de comunicação da criança. Assim, tendo em vista o que é afirmado em legislações educacionais que orientam a EI, a brincadeira é fundamental nessa etapa, as intencionalidades pedagógicas na EI devem ir em direção à aprendizagem e ao desenvolvimento desses estudante, cujo protagonismo em sua educação é de suma importância, por isso acreditamos que a brincadeira livre ou dirigida deve ser algo rotineiro na experiências desenvolvidas, já que a brincadeira é, como as educadoras defendem, uma forma de se comunicar e, portanto, uma prática que auxilia

na formação do protagonismo dos estudantes da EI. Nesse sentido, o ato de brincar é algo fundamental em todos os momentos na EI, tal como a educadora “N” relatou: “dentro da brincadeira é que você vai descobrir as necessidades dessa criança, de como trabalhar”. Ou seja, para maioria das educadoras, as brincadeiras são uma das melhores formas de se observar os estudantes da EI, já que enquanto as crianças brincam é possível construir observações sobre o desenvolvimento de cada uma, ou do grupo, e intermediar ações que contemplem suas necessidades e interesses, buscando-se, assim, garantir o seu protagonismo.

A fala da educadora “J” nos revela, ainda, que a brincadeira geralmente é bem aceita pela criança. Esse fato também é enunciado nas falas de outras educadoras. Logo, se a brincadeira pode ser considerada um traço típico da linguagem das crianças, aliar a brincadeira às práticas educacionais pode deixar a aprendizagem mais prazerosa, em qualquer etapa, especialmente na EI. Ainda mais se considerarmos que os alunos que compõem essa etapa geralmente passam grande parte do seu dia nas instituições de EI. Nesse contexto, acreditamos que seja importante um papel ativo dos professores da EI em relação às brincadeiras no sentido de, além de mediá-las, encorajar os estudantes da EI na construção de suas brincadeiras. Com isso fazemos um alerta: não advogamos aqui no sentido de dotar de caráter pedagógico toda e qualquer brincadeira no contexto escolar. Pelo contrário, como já dissemos antes, assim como as brincadeiras integram as intencionalidades pedagógicas, elas também precisam estar para além delas, com momentos garantidos para o brincar não diretivo e não orientado.

Em relação à mediação das brincadeiras no CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação* podemos perceber que as educadoras evidenciam duas formas de utilização da brincadeira e do lúdico. Sendo que principalmente nos primeiros anos de vida o emprego da brincadeira é mais utilizado para estimular a escuta e a fala. Logo, conforme ocorre a ampliação da linguagem oral, as brincadeiras começam a ocupar uma posição de estímulo dos pensamentos e da imaginação.

as primeiras brincadeiras das crianças já tem muitas vezes a ver com a linguagem, já tem a ver com a música, já tem a ver com histórias, porque a gente faz muitas brincadeiras cantadas que são histórias, então, assim, pensando num bebê isso, e lá nos grandes todo faz de conta é acompanhado pela história, né, assim, nós vemos a partir dos três anos, a:: as crianças começam a usar muito a linguagem na brincadeira, né, a linguagem verbal, quer dizer, eles usam antes, mas antes isso não é tão compartilhado e compreendido entre todos, mas assim, ali, a partir dos 2, dos 3, quando eles já tão com uma linguagem mais clara, eles brincam conversando, né, no, no faz de conta, então, assim, esse campo tem muito a ver com a brincadeira. (EDUCADORA “M”)

A fala da educadora “M” revela a importância da relação criança/brincadeira/linguagem para a evolução do sujeito. De acordo com as respostas das educadoras percebemos que a

relação sobre evolução da linguagem e apropriação ou compreensão da língua é um quesito muito forte trabalhado na EI e, no CE em questão, as atividades são direcionadas principalmente às experiências envoltas à oralidade. Essa afirmativa baseia-se no fato do alto índice de enunciados que relatam experiências envolvendo a contação de histórias e músicas como os principais elementos usados para as brincadeiras.

No sentido de usar a brincadeira para o estímulo da escrita, queremos destacar a fala da educadora “N”.

Descobrir ali, da letrinha A, eu começo ali por uma brincadeira, por uma história, uma música, uma brincadeira, daí que eu vou jogar alguma coisa, mostrar várias, várias figuras, é:: conversar, questionar com aquela letra, deixar eles falar, sabe, e:: aí que eu acho que o campo nosso, de Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, ele é muito... é o que mais a gente, enriquece uma criança, sabe, assim, a gente constrói essa interação, né, a interatividade, né, esse lúdico que a gente brinca. (EDUCADORA “N”)

É interessante registrar como essa relação criança/brincadeira/linguagem indicada pelas educadoras pode auxiliar na construção das palavras, das imagens e suas representações, ou seja, na compreensão da representação social da língua, visto que as brincadeiras aliadas a essas capacidades humanas de pensar, memorizar e imaginar podem exercitar a compreensão da relação simbólica da fala. Portanto, percebe-se que as falas das educadoras revelam que para a evolução da linguagem, seja ela verbal ou não, as brincadeiras são um veículo importantíssimo. E que as brincadeiras, os brinquedos e o uso do lúdico na EI são os meios que, naturalmente, auxiliam na autonomia do sujeito, nas interações, no reconhecimento de si e do mundo, no conhecimento social e cultural, no estímulo da imaginação e da criatividade da criança.

Compactuamos com as falas da educadoras, sobre a importância desses meios para o desenvolvimento dos estudantes da EI e consideramos que, por excelência, a brincadeira permite intermediar experiências voltadas para o desenvolvimento da linguagem, significação de si e do mundo, de estímulo a imaginação e criação, de aprimoramento de habilidades motoras, dentre outras que conseqüentemente podem alavancar um esforço espontâneo dos alunos da EI rumo às aprendizagens e desenvolvimento. Porém, salientamos a importância das intencionalidades pedagógicas considerarem a brincadeira, o brinquedo com suportes de aprendizagem e possibilitarem o uso rotineiro desses meios, pois, apesar de todas as educadoras afirmarem de alguma maneira que a brincadeira é importante na EI, é fundamental nos atentarmos que as falas revelam uma evidente preocupação de que o ato de brincar na EI ainda necessita de momento ou permissão.

Não estamos aqui afirmando que os educadores que direcionaram suas respostas a permissão de brincar na EI, ou que levantaram essa preocupação, não consideram ou valorizam a brincadeira nas suas intencionalidades pedagógicas. Ao contrário, queremos com isso salientarmos que aspectos da infância como a brincadeira e o uso do lúdico e sua liberdade podem estar sendo comprometidos por algum motivo. Nesse sentido, salientamos que os dados dessa pesquisa indicam que a BNCC-EI é um documento complexo e que possui diversas possibilidades de interpretação. Bem como, é indicado que ações externas tendem a influenciar os processos educativos. Frente aos dados apresentados, tanto na análise da normativa, quanto das entrevistas, consideramos que a possível permissividade para se brincar e criar na EI, a depender do adulto mediador, é algo a ser refletido nas formações e nas avaliações sobre o documento e seus aparatos.

Em relação ao uso dos livros e da literatura infantil na EI, é importante ressaltarmos que somente três educadoras explicitam o uso do livro como instrumento de mediação de experiências. Sendo que a primeira relaciona o uso do livro às imagens que esses trazem e que estimulam a imaginação; uma segunda educadora associa o livro ao incentivo à leitura e a terceira educadora aborda a importância do uso dos livros e seu manuseio pela criança.

Então, é, muitas vezes o brinquedo materializado, tá, ele, é: impõe, mas outras vezes ele estimula a imaginação, né, ele provoca a imaginação, né. A própria fantasia, né, se você tiver lá num ateliê, ou um conjunto de fantasia, se você tem tintas, pincéis, argila, né, é, isso provoca, né, uma imaginação, provoca uma brincadeira na criança, então, ele é muito importante, tá? Assim, como o livro é muito importante, o livro é muito importante, desde os bebês para esse campo, mas qual livro, né? É o livro de literatura, é o livro informativo, né, não é um livro, é, prescritivo, de, é, atividades didáticas, né. Livro pra criança é um brinquedo, é um brinquedo, né, ela põe de ponta cabeça. O cartonado que o bebezinho de menos de um ano consegue lidar, se você observar eles tão comidos, eles tão comidos aqui nas pontas, né, porque põe na boca, né, depois ele transforma o livro num carrinho, põe as coisas em cima pra andar, né, então, esses objetos, né, que muitas pessoas, colegas suas, estudiosas, têm chamado de artefatos culturais, né, não só de brinquedos, são artefatos culturais, né, que possibilitam as crianças, brincadeiras, interações, imaginação, eles são importantíssimos, mas eles são muito empobrecidos na nossa política, eles são muito pré-concebidos, né, inclusive na sua materialidade, de plástico, né, enfim. (EDUCADORA "O")

Trouxemos essa nota, pois apesar de não termos em nosso roteiro de perguntas, uma questão relacionada diretamente ao uso do livro na EI, os dados da análise da normativa indicam que para o CEs *Escuta, fala, pensamento e imaginação* desponta-se o uso dos livros, da literatura infantil como um mediador das experiências no CEs em questão, voltado principalmente para o gosto da leitura e estímulo da imaginação. Assim, apesar da BNCC-EI em sua redação destacar o uso do livro, de três das seis educadoras entrevistadas referenciarem diretamente o uso do livro no CEs em questão, e de todos os enunciados indicarem o uso da

contação de histórias para o desenvolvimento da oralidade e imaginação dos estudantes da EI, temos que salientar que consideramos que os dados são insuficientes para afirmarmos que a contação de histórias na EI ocorre juntamente ao uso do livro. Já que as educadoras podem ou não utilizar-se dos livros de literatura infantil ou de demais literaturas ou, ainda, de que essas histórias possam surgir do processo criativo da educadora. O que parece ter menos indícios é que as crianças sejam autoras de suas histórias e que as narrativas construídas pelas crianças recebam igual tratamento expressivo e de comunicação se comparada àquelas trazidas ou criadas por adultos. Crianças não estão, no senso comum na educação, autorizadas a criarem narrativas para outras crianças, para pessoas adultas, porque, no mais das vezes, são consideradas incapazes de o fazer. A noção de capacidade aqui empregada é intencional para usar um termo caro à BNCC.

Consideramos importante reforçar a fala da educadora “O” ao revelar a importância de se possibilitar o contato com os livros, não somente visual (leitura), mas o contato físico. Como vimos em seu relato, apesar do livro ter uma função social, assim como o brinquedo estruturado ou qualquer outro material, ele nas mãos das crianças pode ganhar outro sentido. Em outras palavras, apesar da criança ainda não saber utilizar a função social desse livro, o ato de pegar, sentir o cheiro, as texturas dele podem auxiliar no desenvolvimento cognitivo e psicomotor dessa criança. Logo, não estamos aqui querendo negar a importância do uso do livro e da literatura na EI, pelo contrário, consideramos de suma importância seu uso na EI. Porém, acreditamos que o CE *Escuta, fala, pensamento e imaginação* deve ser entendido como uma possibilidade de se ampliar experiências e não de focalizar em um meio para se induzir seu uso. Como a educadora ‘M’ diz:

"ah, mas fala tão pouco da literatura", sim, mas também fala muito pouco da música, e talvez numa primeira idade aqui, a, a, a linguagem, a imaginação, a música tenha muito mais sentido nesse campo, e é por isso que a gente trabalha com o campo e não com a área, por que o que é que a gente faz com o bebê? A gente canta pra ele, a gente canta com ele, a gente coloca música pra ele ouvir, a gente faz sons com ele, quer dizer, tem um monte, né, faz barulhos dos bichinhos, tem um monte de coisa que a gente faz com os bebês que tem às vezes muito mais a ver com sonoridades e música do que com o livro, com a língua, né, com.. Então, a:: essa ideia de que, de ampliar um pouco esse campo. (EDUCADORA “M”)

Compactuamos com a fala da educadora “M” sobre a timidez de algumas formas de estimular a aprendizagem e o desenvolvimento na EI. Porém, considerando as ideias teóricas apresentadas e as falas das educadoras entrevistadas entendemos que não seria preciso enfatizar o uso do livro em uma normativa para motivar o contato com as palavras ou com o mundo

letrado propriamente dito. Todavia, é necessário que haja mais capacitações e que as instituições de EI tenham recursos, como a educadora “L” nos relatou anteriormente.

Nota-se nas falas das educadoras que não é só o texto, não é só a imagem, não é só a literatura infantil e o livro que deve ter importância nesse CEs. Que não é só a questão da cultura escrita que enriquece as experiências. Que o brinquedo continua sendo importante, que ele não perdeu seu brilho nas mãos das crianças e seu valor nas mediações educacionais. Que unanimemente as brincadeiras são a forma mais natural de se mediar experiências significativas. Que a imaginação, a criatividade e o devaneio são importantes para o desenvolvimento integral humano. Que para auxiliar o desenvolvimento da fala, da escuta, da imaginação e dos pensamentos dos estudantes da EI existem diversas possibilidades e materiais. Porém para que tudo isso aconteça são necessários recursos, formações, capacitações e é preciso que a teoria não divirja da realidade.

Por fim, um aspecto merece nossa atenção: mesmo quando se referem às crianças pequenas, as falas analisadas e significativa parcela do texto da BNCC trata linguagem numa relação naturalizada e quase exclusiva com a oralidade e com a escrita, deixando à deriva, na periferia do discurso, as linguagens sonoras (não orais), visuais, corporais, expressivas de outros modos que não aqueles priorizados pela filosofia da educação neoliberal, voltada, como dissemos antes, para a formação de mão de obra para demandas mercadológicas. Ainda associamos brincadeira com narrativa no sentido da fábula e por isso a contação de histórias ganha tamanha importância. Esquecemos que o mundo não se faz apenas de narrativas lineares, com começo, meio e fim. O mundo se organiza de acordo com a forma como dele nos aproximamos e com nele interagimos. O pensamento lógico-racional conduz as proposições da letra da lei (BNCC) e desincentiva qualquer outro modo hoje distópico de se estar no mundo, de se estabelecer relações. Se queremos mesmo incentivar a imaginação, o devaneio e a criatividade, devemos começar por acolher modos de ser, de agir e de organizar o mundo diversos daqueles recorrentes e hegemônicos. Se nem na educação infantil conseguimos romper com as organizações lógico-rationais e utilitárias da existência humana, quando falamos de brinquedos e brincadeiras, como podemos supor mundos futuros mais democráticos, mais integrados entre ciência, natureza e saberes não acadêmicos? Esta pode não ser a pergunta da origem da nossa pesquisa, mas certamente é a pergunta que ecoa em nós depois de todo o trabalho realizado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que me perguntam tanto, o que eu vou ser quando crescer? O que eles pensam de mim é o que eu queria saber! Gente grande é engraçada! O que eles querem dizer? Pensam que não sou nada? Só vou ser quando crescer? Que não me venham com essa, pra não perder o latim.

Eu sou um monte de coisas e tenho orgulho de mim! Essa pergunta de adulto é a mais chata que há! Por que só quando crescer? Não vou esperar até lá! Eu vou ser o que já sou neste momento presente! Vou continuar sendo eu! Vou continuar sendo gente!

(PEDRO BANDEIRA, 2009, p. 18).

As palavras de Pedro Bandeira (2009), no poema *O que eu vou ser quando crescer?* me parecem bem propícias para apontarmos nossas considerações finais sobre esta pesquisa, pois estudar o percurso de normativa educacional para a EI é mais do que observar as propostas de intencionalidades pedagógicas para as crianças, é buscar compreender o que os adultos interlocutores dessa proposta estão querendo direcionar como necessário ao estudante da EI, que é um bebê, uma criança bem pequena e uma criança pequena. E muitas vezes, a verdadeira proposta está na ausência ou tímida presença de certos elementos que são considerados importantes para a infância ou no destaque de outros. A proposta verdadeira pode estar nas entrelinhas do documento, ou nas interferências externas, como avaliações que o próprio documento permite e incentiva que ocorram.

Este estudo teve como objetivo geral compreender como está sendo a implementação da BNCC na Educação Infantil (EI), a partir de concepções e posicionamentos de educadoras que participaram da construção e implementação do documento/lei na EI, a respeito do CEs, *Escuta, fala, pensamento e imaginação*. Com os dados apresentados na revisão documental e bibliográfica para a construção do fundamento teórico dos nosso estudo, constatamos que é de longa data, que a necessidade de uma Base Nacional Comum vem sendo anunciada, ou vista, como um instrumento fundamental à almejada qualidade e ao combate à desigualdade educacional brasileira. Portanto, não é de hoje ou somente do governo de Michel Temer, que homologou a BNCC, que os governantes vem tentando estabelecer legislações, reformas e revisões das normativas vigentes, com vistas a essa finalidade ou na tentativa de firmar um currículo nacional. Sob esse olhar, é importante frisar que, historicamente, as trocas de governos afetaram diretamente a educação, principalmente quando há alternância entre os grupos

políticos, visto que as mudanças geralmente geram descontinuidades de programas e políticas educacionais.

A pesquisa destacou que as legislações e reformas educacionais promulgadas pelos governos brasileiros, principalmente a partir dos anos de 1990, foram se alinhando a orientações de organismos internacionais, para sua inclusão no mercado mundial, oriundas principalmente de estratégias de atendimento à demanda do mercado de trabalho, direcionando a educação aos ideais neoliberais. Tal relação, corroborou para que o Estado se aproximasse de algumas empresas e de organizações não governamentais da sociedade, respaldando a participação desses supostos parceiros do governo nas discussões e direcionamentos da educação brasileira.

Desse relacionamento mais próximo com organismos internacionais, com organizações não governamentais da sociedade e com algumas empresas, percebe-se que a EB brasileira acabou sendo direcionada a uma perspectiva econômica e política específica, voltada para o atendimento de valores neoliberais, a partir do que a educação deve se assemelhar às práticas dos mercados, ancoradas no desempenho e competição, já que o subdesenvolvimento estaria ligado ao déficit de conhecimentos. O objetivo proposto nessa vertente é o de que já na EB os futuros trabalhadores adquirissem o mínimo de competências sobre os principais domínios. Nesse processo, ganha relevância a implementação de políticas de avaliação, colaborando com um maior controle da educação e, conseqüentemente, dos sujeitos desde a tenra idade.

Observar os fatos da historicidade da EB nos ajudaram a perceber que essa relação entre competência e educação veio ganhando espaço nos currículos com finalidades para além da formação integral da pessoa humana. E que as estratégias internacionais, econômicas e políticas moldaram os cenários de forma a naturalizar na educação seus interesses, em especial sobre o capital econômico.

E foi em meio a esse contexto, que a mobilização rumo a BNCC foi ganhando ares de um passo democrático. Porém, o que era pra ser aparentemente um debate nacional rumo a um documento orientador de toda a EB brasileira, acabou por consequência destacando em seu cenário de negociações a tentativa de grupos políticos e empresariais de influenciar as diretrizes dessa nova normativa. Ao nosso ver, esse destaque ocorreu por a construção da BNCC ocorrer em meio ao processo de impeachment da presidenta da época, Dilma Rousseff, e se intensificaram após as mudanças na configuração do governo federal. Dando assim, uma maior abertura para vertentes de concepções privatistas e de interesses de grupos políticos na formulação da BNCC. Foi nesse contexto, entre discussões, resistências e questionamentos, de entidades educacionais e científicas, que aparentemente foram desconsideradas, que nasceu a BNCC.

Em síntese, consideramos que o texto geral da BNCC, pautado no discurso do protagonismo dos alunos e de guia a uma aprendizagem essencial, vem apenas ao encontro das intenções neoliberais de um controle pré-programado do que ensinar e do que aprender, desde a EI, naturalizando um currículo pré-determinado. Em relação a EI, observamos que, historicamente, a luta de movimentos sociais e da ampliação de estudos, de pesquisas, de eventos e de legislações, favoreceram a importância de espaços destinados a EI, bem como a promoção de mudanças de visão acerca da formação humana e social das crianças. Contudo, ainda é árdua e constante a luta por desvincular o atendimento educacional dos estudantes da EI à assistência social ou a escolarização antecipada, que advém desse percurso histórico.

Percebemos que as relações estabelecidas entre o Brasil e organismos internacionais buscaram dar centralidade a lógica neoliberal e relacionar a EB a interesses econômicos pretendidos, o que conseqüentemente também trouxe implicações a EI, com indicações para uma EI como medida de proteção, nutrição e cuidados, principalmente, para os estudantes da creche. Já para os estudantes da pré-escola percebemos indicações para ser pensada como preparatória ao EF, mais no sentido de alfabetizar precocemente. Ao nosso ver, essas relações colaboram com a dicotomia histórica de uma EI assistencialista ou que antecipa a escolarização, em detrimento da conquista social do cidadão com pouca idade, que é motivo de luta dos atuais movimentos sociais voltados à infância. Podemos perceber que, nessas disputas de interesses, também houve a tentativa de produção de significados sobre como interpretar a EI, ou modulá-la e dirigi-la a partir da BNCC.

Ao nosso ver, essas disputas ocasionaram possíveis contrassensos nas versões e texto final da EI. Paradoxos esses que dependerão das interpretações dos profissionais e da EI que efetivam a normativa em prática, para que os CEs não se tornem inibidores de experiências, de brincadeiras e interações. Dito de outra forma, a complexidade de interpretação do texto da BNCC-EI pode acarretar implicações a EI, covalentes com as apuradas por pesquisadores citados nessa pesquisa como a questão da regulação da infância, incentivo à escolarização precoce, retrocesso em conquistas legais da EI, presença de uma grande quantidade de objetivos ligados à escrita que podem gerar equívocos na prática pedagógica como antecipação do processo formal de alfabetização, ou até mesmo outras não explicitadas e/ou reconhecidas neste texto.

Em síntese, podemos concluir que: é necessário estarmos a par dos fatos históricos para entendermos a configuração atual de um documento e suas representações e considerar, ainda que as disputas políticas e interesses capitais (nacionais e internacionais) influenciaram a formulação e a atual configuração da BNCC; que a batalha contra a dualidade de uma EI que

alfabetiza precocemente e uma assistencialista, apesar das evoluções legais dos direitos das crianças e da identidade da EI, ainda é um luta árdua e constante; que é necessário estarmos alertas às necessidades e peculiaridades dos estudantes da EI, pois apesar dessa compor a EB o estudante dessa etapa não deixa de ser criança simplesmente pelo fato de estar em uma educação escolar que busca a sua formação; que o contato desse estudante/criança com a leitura e a escrita, principalmente na EI, deve ser proporcionada a partir do lúdico, do brinquedo, das brincadeiras e outros meios, que as permitam ampliar seu repertório de experiências, não devendo impô-las à aptidão da leitura e da escrita somente para o alcance de metas e objetivos.

Entendemos que a criança e sua infância também são atreladas às expectativas das práticas sociais e culturais. Devido a isso nem toda criança pode usufruir de aspectos relacionados à infância, como o lúdico, o brinquedo e a brincadeira, ou até mesmo das capacidades humanas de devanear, como algo intencionado e valorado positivamente pelas pessoas com quem a criança convive. Sendo que essa desvalorização, ou proibição, pode ocorrer até mesmo em um ambiente que legalmente deveria assegurar os direitos das crianças, como é o caso da instituição de EI. Nesse sentido, entendemos que as tantas mudanças e concepções que historicamente ocorreram e ainda ocorrem na EI, também refletem no modo em que profissionais da EI atuam.

Assim, na EI onde geralmente os educadores são os porta-vozes desses estudantes faz-se necessário que os educadores da EI, em seu exercício profissional, desenvolvam uma escuta sensível para que tanto na (re)construção de legislações que respaldam a EI, quanto na prática pedagógica, não haja um menosprezo dos direitos já adquiridos e que caracterizam o cotidiano da infância ou para que não os deturpem em detrimento do entendimento ou sentimento de infância de terceiros. Logo, se observamos a BNCC-EI sem considerarmos os dados do seu percurso histórico, suas entrelinhas, podemos considerar em um primeiro olhar que essa normativa imprime essa importância da brincadeira, da criatividade e da imaginação, do brinquedo e da brincadeira no cotidiano educacional dessa etapa, assegurada pelo seu contexto legislativo.

Porém, é necessário observar a normativa com mais profundidade e refletir sobre sua proposição, pois podemos perceber nos estudos realizados nessa pesquisa que as políticas educacionais brasileiras, vieram no decorrer do tempo, sofrendo variadas influências, dentre elas aquelas que tencionam o ensino/aprendizagem através da construções de metas, orientações e leis educacionais. Nesse sentido, ao analisarmos a BNCC-EI de forma geral, com vistas a observar o que ela possa estar dizendo sobre a criatividade, imaginação, devaneio, brinquedo e brincadeira, identificamos que a brincadeira é a única que aparece de forma

explícita em todos os CEs nas propostas dos *Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento* dos estudantes EI. O brinquedo, a criatividade e a imaginação tiveram uma tímida aparição e o devaneio não é mencionado em nenhum texto da BNCC.

Nesse sentido, consideramos que para a imaginação, criatividade, devaneio, o brinquedo e a brincadeira sejam veículos de experiências aos estudantes da EI, as intencionalidades pedagógicas devem ultrapassar a intenção proposta pela normativa BNCC, de atividades com mera função de incentivo à leitura e de conhecimento da cultura escrita. Pois, alguns teóricos aqui mencionados nos levam a entender que esses meios e capacidades são elementos importantes para o desenvolvimento linguístico, verbal e não verbal, além de serem suportes tanto para motivar as aprendizagens quanto para observar as necessidade e curiosidade dos estudantes da EI. Consideramos também, ser de suma importância que tanto na EI quanto formação docente, a imaginação e criatividade ocupem um lugar concreto nas práticas educacionais. Que o devaneio seja (re)apresentado como capacidade humana que também pode auxiliar as ações criativas. Que o brinquedo e a brincadeira sejam reforçados como elementos fundamentais nas práticas pedagógicas da EI.

Concluimos, ainda, nesta pesquisa, que o pensamento de uma BNCC que venha auxiliar a conferir igualdade educacional nos currículos precisa ser confrontado com a revelação de possíveis disparidades entre as redes públicas e privadas, da parte burocrática, da falta de condições materiais ou de mais investimentos na EI, de uma ideia errônea da família sobre a identidade da EI. Nesse quesito percebemos a importância das capacitações, não somente dos professores, mas de todos que compõem a comunidade escolar, e de investimentos na e para a EI. Esses são quesitos necessários para a busca dessa almejada igualdade e equidade educacional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES. Tatiane Consentino. **Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **A Formação das novas gerações como campo para os negócios?** A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perceptivas. Org. Marcia Angela Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Livro Eletrônico- Recife: ANPAE, 2018.

AGOSTINI, Camila Chiodi. **As Artes de Governar o Currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão.** 2017.167f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, Erechim, RS, 2017.

AGUIAR, Márcia Angela. **Avaliação do Plano Nacional de Educação -2001-2009:** Questões para Reflexão. Educação e. Sociedade. Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010, disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>

_____. **Relato da resistência à Instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vistas e declarações de votos.** A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perceptivas. Org. Marcia Angela Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Livro Eletrônico- Recife: ANPAE, 2018. FALTA

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Financiamento e qualidade da educação brasileira.** Algumas reflexões sobre o documento “Balanço do primeiro ano do FUNDEF - Relatório MEC.” In: DOURADO, L. f. Financiamento da educação básica. São Paulo: Autores Associados, 1999.

ARIÉS, Philipe. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BACHELARD, Gaston. **A Água e os Sonhos:** ensaio sobre a imaginação da matéria. 3. ed. São Paulo: Editora WMF, 2018 a. 202 p.

_____. **A poética do devaneio.** Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2018b.

_____. **A terra e os devaneios do repouso** – Ensaio sobre as imagens da intimidade. Tradução de Paulo Neves da Silva. São Paulo, Martins Fontes, 2019.

BARBIERI, Simone Cortê Real. **Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC 2019.** 156 f. Tese (Doutorado História e Filosofia da Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul-SC. 2019.

BARBIER, René. **A Escuta Sensível em educação.** Cadernos ANPED, n. 5,UFGM, 1993.p.187-216

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70. 2011

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança!** Ilustrações de Odilon Moraes - 2 ed. 2009. Página 20.

BAPTISTA. Mônica Correia. **Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.** Ano XX, n 18, 2017. Revista Paidéia

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio; ARRUDA, Lilliane Braga Arruda. Fórum Nacional Popular de educação (FNPE). **A BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica**, 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. **O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?** Debates em Educação - ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana. **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

BARROS, Manuel. **Memórias Inventadas**. 2.ed.Rio de Janeiro: Editora Alfaguara, 2018.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – **Avanços para qual direção?** Disponível em: Change.org, 2016.<https://www.change.org/p/minist%C3%A9rio-da-educac%C3%A7%C3%A3o-base-nacional-comum-curricular-avan%C3%A7os-para-qual-dire%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Obras Escolhidas Volume I: Magia e Técnica, Arte e Política, ensaios sobre literatura e história da cultura**.8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRANCO, Emerson, *et al.* **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018, 123p.

ANPEd. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). **Moção 12 contrária à Base 2015** Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc-versao-final.pdf. Acesso em: 16 de mai. de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 1 versão. Brasília-DF. 2015

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2 versão. Brasília-DF. 2016

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 3 versão. Brasília-DF. 2017

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão final. Brasília-DF. 2018

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei da Câmara nº 101, de 1993**. Deputado Federal OCTAVIO ELISIO. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/21944>. Acesso em: 20 out. 2019

_____. Câmara dos Deputados. Senado Federal. **Emenda Constitucional n.53/2006 de 19 de Dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, em 19 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 20 out. 2019

_____. Câmara dos Deputados e Senado Federal. **Emenda Constitucional n.53/2006**. Brasília, em 19 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. Câmara dos Deputados e Senado Federal. **Emenda Constitucional n. 59 de 2009**. Brasília, em 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=Emenda%20Constitucional%20n%C2%BA%2059&text=Acrescenta%20C2%A7%203%C2%BA%20ao%20art,de%20que%20trata%20o%20art. Acesso em: 07 jun. 2020

_____. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 15 set. 2019

_____. CNE/CEB - **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em; 20 jun. 2019

_____. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer 22/98. 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002630.pdf>. Acesso em; 15 set. 2019

_____. CNE/CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB/CNE 04/2000l, Parecer 22/98. 1998. publicado no Diário Oficial da União de 6/7/2000. Brasília, 16 de fevereiro de 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf. Acesso em: 15 set. 2019

CONAE. Conferência Nacional de Educação 2010- **Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. Conferência Nacional de Educação. 2014 **O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular. Cooperação Federativa e Regime de Colaboração**. Disponível em:

http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. Conferência Nacional de Educação 2014. **Documento Final**. Brasília. 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/noticias/500-fne-apresenta-documento-final-da-conae-2014>. Acesso em: 20 set. 2019

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. De 05 de outubro de 1988. Presidência da República. Assembleia Nacional Constituinte, DF: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 17 jun. 2019

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educacional de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF: MEC/SEF, 23 de dez. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. **Decreto nº 2.264 de junho de 1997**. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Revogado pelo Decreto n 6.253, de 2007. Presidência da República. DF: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2264.htm#:~:text=DECRETO%20No%202.264%2C%20DE%2027%20DE%20JUNHO%20DE%201997.&text=Regulamenta%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.424,que%20Ihe%20confere%20o%20art. Acesso em: 20 abr. 2020

_____. **Decreto nº 6.253/2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Presidência da República. DF: Casa Civil. Regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. **Decreto n. ° 6.094/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. Presidência da República. DF: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Carta Compromisso Todos Pela Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34789>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. **Lei nº 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Presidência da República. DF: Casa Civil. Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Presidência da República. DF: Casa Civil. Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. **Lei 11.114 de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-

2006/2005/lei/111114.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.114%2C%20DE%2016%20D E%20MAIO%20DE%202005.&text=Altera%20os%20arts.,aos%20seis%20anos%20de%20i dade. Acesso em: 15 set. 2019

_____. **Lei nº 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB.** Presidência da República. Assembleia Nacional Constituinte, DF: Casa Civil. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. **Lei nº 12.796, de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República. DF: Casa Civil. Brasília, 4 de abril de 2013; 192º da Independência e 125º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. **Lei 13.306/2016.** Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. Presidência da República. DF: Casa Civil. Brasília, 4 de julho de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306.htm. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. **Lei 13.257/2016.** 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). Presidência da República. DF: Casa Civil. Brasília, 8 de março de 2016; 195º da Independência e 128º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. **Lei n 13.415/2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, Presidência da República. Assembleia Nacional Constituinte, DF: Casa Civil. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 dez. 2019

_____. **Medida Provisória Nº 746,** de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Aceso em: 25 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 22 de dezembro de 2017.** Disponível em: http://basenacionalcomumcurricular.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/RESOLUCAOC NE_CP222DEZEMBRO2017.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação, Gabinete do Ministro. **Portaria n 592 de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial, no. 114, p.23. 2015

_____. Ministério da Educação. SEB/DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 jun. 2019

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento (2014)**. Brasília, julho de 2014. Disponível em: <https://ipfer.com.br/gper/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/Governo-Federal-Diretrizes-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 15 set. 2019

_____. Ministério da Educação MEC. **PLANO DECENAL DE EDUCACAO PARA TODOS (1993-2003)** <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019

_____. Ministério da Educação MEC. **Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.2014** DISPONIVEL EM <https://ipfer.com.br/gper/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/Governo-Federal-Diretrizes-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019

_____. Ministério da Educação. MEC. **Programa Currículo em Movimento** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/apresentacao>. Acesso em: 15 set. 2019

_____. Ministério da Educação MEC. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP. Brasília,2000. Educação para todos: avaliação da década**. Vários autores. Organização: CENPEC (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485564/Educa%C3%A7%C3%A3o+para+todos+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+d%C3%A9cada+S%C3%ADntese+do+I+Semin%C3%A1rio+Nacional+sobre+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+Todos+%28Bras%C3%ADlia%2C+10+>

e+11-6-1999%29/a698194e-feab-4117-9088-53c1297b315b?version=1.2. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. 2006. Brasília. DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI)**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997. Brasília. DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Plano Nacional de Educação- PNE, 2001-2010- Linha de Base**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020

_____. Secretaria da Educação Básica. **Plano Nacional de Educação- PNE, 2014-2024- Linha de Base**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> dez. 2018. Acesso em: 15 abr. 2019.

CAETANO, Maria Raquel. **Os Sujeitos e a Proposta Educacional da Base Nacional Comum Curricular: Entre o Público e o Privado**. Teoria e Prática da Educação, v. 22, n.3, p. 118-136. Setembro/Dezembro 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46916/751375149019>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CAMPOS, Rosânia Campos; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **BNC e educação infantil. Quais as possibilidades?** 354 Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15 abr. 2019

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **O mito de Sísifo e a Educação Infantil: inconformismo, resistência e luta**. In: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella. Educação infantil: a luta pela infância. Campinas: Papiros, 2018. p. 151–174.

CAMPOS, Rosânia. **RCNEI e Educação Infantil: desencontros e confrontos**. Políticas governamentais e educação infantil: histórias ou estórias? UFSC, nº 5, Jan. Jul. 2002. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=+CAMPOS%2C+Ros%3%A2nia.+RCNEI+e+Educa%3%A7%C3%A3o+Infantil%3A+desencontros+e+confrontos.+Pol%3ADticas+++governamentais+e

+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil%3A+hist%C3%B3rias+ou+est%C3%B3rias%3F+UFS
C%2C+n%C2%BA+5%2C+Jan.+Jul.+2002.&btnG=. Acesso em: 15 abr.2019

_____. **Educação Infantil e Organismos Internacionais:** Uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas Repercussões no Contexto Nacional. Florianópolis-SC, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. **BNCC Para a Educação Infantil: É ou não é currículo?** Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas.** Ed. Arara Azul. 2012. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2020

CASSIO, Fernando. **Existe Vida Fora da BNCC?** Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC. Org. Fernando Cassio, Roberto Castelli Jr. São Paulo: Ação Educativa. 2019. 320 p.

CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas.** Campinas: Revista Educação & Sociedade, v.23, n.80, 2002. p. 326-345.

CHADDAD, Flávio Roberto. **Análise Crítica da Elaboração da Pedagogia de Orientação dos PCNS.** Mimeses, Bauru. V.36, n 1. p. 5-24, 2015

CHAGAS, Rita de Cácia Santos. **Currículo Criativo: Por Uma Ação Pedagógica Formadora-Criadora.** 2015. 82 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

CHARLOT, Bernad. **O Professor na Sociedade Contemporânea:** um Trabalhador da Contradição. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008

CORREIA, Bianca. **À base de um golpe, a BNCC foi aprovada:** implicações para a Educação Infantil. Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC. Org. Fernando Cassio, Roberto Castelli Jr. São Paulo: Ação Educativa. 2019. 320 p.

COSTA, Vanessa do Socorro Silva. **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). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC_SP, São Paulo-SP. 2018.

CURY Roberto *et al.* **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo, Cortez, 2018.

CURY, Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil.** Educação e Sociedade. Campinas, v.23, n.80, p.168-200, st. 2002

_____. **Educação Infantil como Dever do Estado.** Educação infantil: A luta pela Infância.Org. Anete Abramovicz e Afonso Canella Henriques. Ed. Papyrus. 2020

DIMITROVICH, Ludimila. **Políticas públicas para a educação infantil:** um estudo sobre a BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) Na rede municipal de ensino de

LONDRINA – 2019. 141f. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina, Londrina –PR, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior.** A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perceptivas. Org. Marcia Ângela Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Livro Eletrônico- Recife: ANPAE, 2018.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário.** 4.ed. São Paulo: Editora WMF, 2012. 551p.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política Educacional.** In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas-SP: Alínea, 2012. p. 52-

FERRARI, Elenice, *et al.* **Plasticidade Neural:** Relações com o Comportamento e Abordagens Experimentais. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago. 2001, Vol. 17 n. 2, p. 187-194

FILHO, Antônio José Albuquerque de; MENDES, Maria das Dores; RABELO, Josefa Jackeline. **O plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem - NEBAS e suas implicações na política educacional brasileira: um estudo crítico.** Ciências Humanas - 7. Educação - 18. Educação

SOARES FILHO, Gilson Raslan ; BARROS, Janaina Visibeli. **Criatividade na Escola: emancipação ou instrumentalização?** Educação e Realidade, Porto Alegre, v43, n.4, p. 14999-1514, out./dez. 2018.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise Discursiva Sobre a Base Nacional Comum Curricular.** 2018. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí, Jataí, GO, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber.** Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed., 2008.

_____. **A Ordem do Discurso.** Trad: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24.ed., 2014.

FREISLEBEN, Alcimar Paulo; KAERCHER Nestor André. **O PNLD e o mercado de livros didáticos no Brasil.** Ciência Geográfica - Bauru - XXVI - Vol. XXVI - (1): Janeiro/Dezembro - 2022

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria Aparecida. **Educação básica no Brasil na década de 1990:** subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

FRYE, Northop. **A Imaginação Educada.** Tradução de Adiel Teixeira, Bruno Gerardine e Cristiano Gomes. 1.ed. Campinas, SP: Vide Editora, 2017. 134 p.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da educação:** um estudo introdutório.9.ed.São Paulo: Cortez, 1995.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e Pensamento**. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p. 83 – 100.

GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação: arte e ciência na infância**. *Proposições*, Campinas-SP, v.22, n.2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.

GIURIATTI, Patrícia. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI**. 2018. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul-SC. 2018.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social**. Trad: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 mai./ago. 2007 241

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os Intelectuais Orgânicos da Base Nacional Comum**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel-PR. 2020

IABELBERG, Rosa. **A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte**. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018.

JACOMINI, Maria Aparecida *et al.* **Alfabetização, PNE e BNCC**. *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. Org. Fernando Cassio, Roberto Castelli Jr. São Paulo: Ação Educativa. 2019. 320 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação Infantil e / é fundamental**. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02/10/2019.

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica**. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 60, dezembro/97. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf>. Acesso em: 02 out. 2019.

KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica**. Mediação. Porto Alegre, 1998

LEGROS, Patrick *et al.* **Sociologia do Imaginário**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2014. 286 p.

LEMANN, Fundação. **Conselho de Classe: A visão dos professores sobre a educação no Brasil**. Instituto Paulo Montenegro. 2015. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/conselho-de-classe-1a-edicao>. Acesso em: 20 jan. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi (Orgs.). 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LISBOA, C; QUILLICI, A; PRADO, M. **A Concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional da Educação infantil – RCNEI**. Campinas: X Seminário HISTEDBR. 2016

MACEDO, Elizabeth. **“A base é a base”**. E o currículo o que é? A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perceptivas. Org. Marcia Angela Aguiar e Luiz Fernandes Dourado. Livro Eletrônico- Recife: ANPAE, 2018.

MANTILLA, Maria Jimena. **Psicanálise e neurociências**: contornos difusos? Notas em torno da noção de plasticidade cerebral. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.24, supl., nov. 2017, p.143-155.

MBC. Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/>.

MINAYO, Maria Cecília *et al.* **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2016. 95p.

MIRANDA, Sonia R.; LUCA, Tania R. de. **O livro didático de história hoje**: um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, n. 48, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882004000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 jan. 2012.

MOCK, Ruth. **Education and the imagination**. Londres: Chatto & Windus, 1970. 136 p.

MORAIS, Maria de Fatima; MIRANDA, Lucia Cerqueira; WECHSLER, Solange. **Criatividade**: aplicações práticas em contextos internacionais. São Paulo: Vetor, 2015.

NUNES, Leonília Souza. **Escuta Sensível do professor**: uma dimensão da qualidade da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade de Brasília. Brasília- 2009

OLIVEIRA, Poliana Ferreira. **Políticas Curriculares para a Educação Infantil**: O Caso da BNCC (2015-2017). 2019, 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR. 2019

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez 2005

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

_____. **Dez novas competências para uma nova profissão**. In Pátio. Revista pedagógica (Porto Alegre, Brasil), n° 17, Maio-Julho, pp. 8-12, Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

PRADO, Iga. **O MEC e a reorganização curricular**. São Paulo, vol.14, n.1, Jan./Mar. 2000.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. **A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais.** Estudos de Psicologia, Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, jul./set. 2012.

QVORTRUP Jens. **A infância enquanto categoria estrutural.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. p. 631

ROCHA, Eloisa Acires Candal. (org.). **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil.** Florianópolis, 1999.

RODRIGUES, Mateus Gomes da Silva. **Análise da indústria editorial brasileira e o papel do Programa Nacional do Livro Didático.** Disponível em: http://ftp.econ.puc-rio.br/uploads/adm/trabalhos/files/Mateus_Gomes_da_Silva_Rodrigues_Mono_20.1.pdf. Acesso em: 01 jan. 2022.

ROMERO, Ana Paula Hamerkis; NOMA, Amélia Kimiko. **"Novos" movimentos da sociedade civil, no final do século XX.** In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (Orgs.). Políticas públicas e educação: debates contemporâneos. Maringá: EDUEM, 2008, p. 81-105.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Sísifo e a educação infantil brasileira.** Pro-Posições, vol. 14, n. 1 (40), p. 177-198, jan./abr. 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P. **Criança Pequena e Raça na PNAD 87.** Textos PCC, n. 13, 1997.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** (Cláudia Schling, Trans.). Porto Alegre: Artmed, 1998.

SARMENTO, Manuel J. **Visibilidade social e estudo da infância.** In Vasconcelos, V.M.R.; SARMENTO, M.J. (Org.) *Infância (in)visível.* Araraquara: J&M Martins, 2007.

SANTOS, Gisele da Silva. **Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular Brasileira.** 2019. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS - Campus Chapecó, 2019

SENADO. **Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil.** Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SHIROMA, Eneida *et.al.*, **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Tamili Mardegan da. **Os Entrelugares Educação Infantil-Ensino Fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?** 2018. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo- Vitória, ES, 2018. (a)

SILVA, Vanessa da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. 2018. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2018. (b)

SOUZA, Daiane Lanes. **Base Nacional Comum Curricular e Produção de Sentidos de Educação Infantil: Entre Contextos, Disputas e Esquecimentos**. 2018. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. **Elaboração e aprovação de planos de educação no Brasil: do nacional ao local**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 901-936, out./dez. 2015.

SOUZA, João Francisco de. **A democracia dos movimentos sociais populares: uma comparação entre Brasil e México**. Recife: Edições Bagaço, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 4.ed. São Paulo, SP: Cortez, 1988.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 mai. 2020

_____. **Educação um Tesouro a Descobrir**. 2008. Disponível em: https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf. Acesso em: 10 mai.2019.

VIEIRA, Terezinha Duarte; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. **A origem do Plano Nacional de Educação e como ele abordou as questões de gênero**. RPGE–Revista online de Política e Gestão Educacional, v.21, n.1, p.64-80, 2017

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **O desenvolvimento psicológico na Infância**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo, SP: Martins Fontes,1998.

_____. **A Formação Social da Mente**. Tradução Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos. Departamento de Ciências biomédicas-USP.7.ed.Sao Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução João Pedro Fróis. 1.ed. São Paulo: Editora WMF, 2014. 128 p.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda; GRANDE, Gabriela Claudino. **Língua Inglesa na BNCC. Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. Org. Fernando Cassio, Roberto Castelli Jr. São Paulo: Ação Educativa. 2019. 320 p.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Editora Ubu, 2019. 253 p.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5 Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.