



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUDMILA DIMITROVICH T

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
(BNCC) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LONDRINA - PR

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria José Ferreira Ruiz

Londrina - PR
2019



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**Londrina - PR
2019**

LUDMILA DIMITROVICH

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
(BNCC) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LONDRINA - PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Maria José Ferreira Ruiz

Londrina – PR
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

D82p Dimitrovicht, Ludmila.
Políticas Públicas para a Educação Infantil : um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino Londrina – PR. 2019 / Ludmila Dimitrovicht. - Londrina, 2019.
133 f. : il.

Orientador: Maria José Ferreira Ruiz.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Políticas Públicas - Tese. 2. Currículo - Tese. 3. Educação Infantil - Tese. 4. BNCC - Tese. I. Ruiz, Maria José Ferreira. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

LUDMILA DIMITROVICH T

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
(BNCC) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LONDRINA - PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Comissão examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria José Ferreira Ruiz
UEL – Londrina - PR

Prof.^a Dr.^a Tânia da Costa Fernandes
UEL – Londrina - PR

Prof.^a Dr.^a Jani Alves da Silva Moreira
UEM – Maringá - PR

Londrina, ____ de _____ de 2019.

Dedico a quem eu amo:

A Ele, toda honra e toda a glória.

A todas as crianças da Educação Infantil que são o motivo deste trabalho.

À minha mãe, Juçara, melhor amiga que me ajuda e compreende como sou, sempre me inspirando por sua força e por seu amor.

Ao meu pai, exemplo de honestidade que incansavelmente me ensina me inspirando por seu conhecimento e por seu amor.

Ao meu irmão Vitor. A parte boa de sua história me inspira na busca por conquistas e vitórias e a parte ruim, é a pedra no meu sapato que jamais permitirá que eu me conforme com esta realidade social.

À minha irmã caçula Hermínia, por sua amizade, confiança e torcida que mesmo com poucas palavras, expressam um amor recíproco.

À minha filha Maria Eugênia, herança do Senhor e melhor parte de mim, que me encanta com sua docilidade, generosidade e com seus ideais.

Ao Fernando, companheiro de todas as horas, que me ensina sobre o mundo e sobre o que é o amor.

AGRADECIMENTOS

É com grande contentamento e felicidade que ao final deste percurso um tanto difícil e solitário, não posso deixar de agradecer:

Primeiramente a Deus, Pai querido que me ama incondicionalmente e que por sua graça perdoa meus pecados.

Aos meus pais Carlos e Juçara que foram e são ao mesmo tempo a base e incentivo que me permitem avançar. Me ajudaram com a leitura de alguns trechos da pesquisa emitindo opiniões que foram valiosas. Devo o que sou a vocês.

À minha filha Maria Eugênia que acompanhou todo o processo sempre me incentivando e com muita paciência, tornando-o mais leve com suas palhaçadas.

Ao Fernando que participou da pesquisa lendo alguns trechos, ouvindo minhas angústias, me dando algumas caronas e tornando o trabalho um pouco menos solitário ao estar ao meu lado enquanto eu escrevia. Mesmo que por caminhos diferentes, defendemos a justiça social em um mundo mais humano.

À minha orientadora, professora Dr.^a Maria José Ferreira Ruiz que me encantou com seu domínio teórico e sua postura humana. Nossos estudos e conversas orientaram meu percurso com segurança tornando-o mais tranquilo.

À professora Dr.^a Tania da Costa Fernandes por aceitar compor a minha banca e que durante a qualificação, com um brilho no olhar que reflete seu amor pela Educação, emitiu contribuições que foram valiosas para a presente pesquisa.

À professora Dr.^a Jani Alves da Silva Moreira por suas contribuições na qualificação, que não só tornaram melhor o meu trabalho, mas que também me emocionaram e me encorajaram a prosseguir na luta por transformação social.

Aos professores do mestrado que durante o primeiro ano ampliaram minha visão, enriquecendo a pesquisa com o que pude aprender em cada disciplina.

Ao grupo de pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação por me apresentar o livro Educação e Contradição que foi essencial para esta pesquisa.

À professora Dr.^a Cassiana Magalhães, parceira de trabalho há sete anos que contribui muito com minhas apropriações teóricas a respeito da Teoria Histórico-Cultural, ao mesmo tempo compartilhando o amor pela Educação Infantil. Muito obrigada por literalmente estar presente nas unidades escolares de Londrina.

À Mariangela que nestes últimos sete anos de minha vida muito além de chefe, foi uma segunda mãe cuidando de mim e amiga dando conselhos e me ouvindo.

Foi e é inspiração por sua postura que me ensina por meio de gestos, sorrisos e carinho. Imensamente grata por seu incentivo e paciência durante o processo.

Às gerentes da Diretoria Pedagógica Adriana, Narcimélia e Cristiane por todo apoio no trabalho e decorrer da pesquisa, somos uma equipe.

Separadamente de forma especial, à gerente Viviane que se tornou a amiga Vivi me ajudando muito e sendo companheira nessa caminhada além de outras. Nunca vou esquecer de nossos momentos na cantina da UEL.

À Janet Thomas, que confiou e me delegou a função de Gerente de Educação Infantil resultando em aprendizados que não consigo descrever aqui. Exemplo de profissionalismo e sabedoria que me inspiram até hoje.

À Secretária Maria Tereza Paschoal de Moraes por confiar a continuidade do meu trabalho e por acreditar que seria possível fazer o mestrado mesmo estando nessa função. Seu humanismo e incentivo foram essenciais para essa pesquisa.

Aos amigos Edwylson e Daniela que já passaram por este processo e se fizeram presentes na minha caminhada.

À equipe da Educação Infantil Edna, Amanda, Letícia, Val e Re que além de grandes incentivadoras, sustentaram o trabalho nas minhas ausências. Sem vocês eu não teria conseguido.

Às grandes amigas Rachel e Daniela Marinho por todo apoio, e compreensão e incentivo. Mesmo nos vendo pouco, amo vocês.

À amiga Gesely pelo incentivo, carinho e por suas orações.

Aos professores da RMEL, que mesmo de modo indireto, influenciam e inspiram meu trabalho.

DIMITROVICH, Ludmila. **Políticas Públicas para a Educação Infantil**: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino Londrina – PR. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

O presente trabalho analisa e investiga, dentro do contexto de Londrina, as relações da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, com a política de formação continuada para professores desta etapa, neste município, assim como também, suas implicações ideológicas, sociais e culturais. Leva-se em consideração que os Sistemas de Ensino Municipais são os responsáveis por esta etapa e, portanto, pela forma como serão desenvolvidas as políticas públicas nacionais. Propõe-se a utilização do materialismo histórico-dialético enquanto método de pesquisa e busca-se construção de conhecimentos que superem e transformem a realidade social. O estudo questiona: Quais são as intenções expressas e ocultas na BNCC e suas implicações políticas e ideológicas para a Educação Infantil? Existe uma tendência de esvaziamento cultural e ao mesmo tempo preparação para a etapa seguinte, na qual é dada prioridade para o processo de alfabetização? É possível identificar (des)conexões deste documento com as políticas públicas de formação continuada dos professores, no município de Londrina? Diante dos problemas apresentados, este trabalho tem como objetivo geral realizar uma análise crítica sobre as políticas curriculares para a Educação Infantil entre os anos 2015 e 2018. Para isso, será necessário: (i) Analisar o processo de construção da BNCC, considerando os aspectos políticos, ideológicos, culturais e sociais; (ii) analisar a sistematização das contribuições realizadas pelos professores, coordenadores pedagógicos e gestores da Educação Infantil na Rede Municipal, durante consulta pública realizada em 2015, e seus possíveis impactos na versão final da BNCC; (iii) Verificar como a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Londrina organizou a formação continuada para professores de Educação Infantil a partir dos conteúdos apresentados na versão final da BNCC; (iv) Investigar o entendimento dos professores que participaram da formação continuada ofertada pela SME de Londrina, sobre o processo que envolve a implementação da BNCC, a considerando enquanto política pública que deve ser efetivada pelos docentes; (v) Verificar se existem na BNCC indícios de um esvaziamento cultural; (vi) Identificar traços de preparação para a etapa seguinte na qual é dada prioridade para o processo de alfabetização. Além da participação no grupo de pesquisa da Universidade Estadual de Londrina - Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, utilizou-se como procedimentos de estudo, a pesquisa bibliográfica e a análise documental nos marcos legais sobre políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil. Enquanto pesquisa de campo, foi realizada a análise do curso a distância sobre a BNCC, ofertado pela Secretaria Municipal Educação de Londrina aos professores da Rede Municipal de Ensino de Londrina (RMEL) em 2018, tendo também como foco as respostas dadas pelos professores na avaliação do curso sobre o que é a BNCC e como este documento impacta a prática docente.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Currículo. Educação Infantil. BNCC.

DIMITROVICH, Ludmila. **Public Policies for Child Education: a study about the Common Curriculum National Base (CCBB/BNCC) in Londrina – PR Municipal Teaching Chain.** 2019. 133 f. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

The present work analyses and searches within Londrina' context the relationships of the Common Curriculum National Base (CCBN/BNCC) for the Child Education with the policy of a continuous formation for teachers in this stage in this municipality. As well as its ideological implications. It takes in consideration that the Municipal teaching systems are responsible for this phase and then for the way how the national public policy will be developed. It is purposed the use of a historic dialectic materialism while a researching method and it looks for a construction of knowledgements that overcome and change the social reality. This study questions: What are the intentions expressed a hidden in CCNB/BNCC and its political and ideological implications for Child Education? Is there a tendency of a cultural emptiness and at the same time a preparation for the next stage (phase) which is giving the priority o process of literacy? Is it possible identify (des) connections of this document with public policies of continued teacher formation in Londrina municipality. Facing these exposed problems this work has a general target to accomplish a critical analyses about curriculum policies for Child Education between the years 2015 and 2018. For this, it will be necessary (i) to analyse the CCBN/BNCC construction process considering political, ideological, cultural and social aspects. (ii) to analyse the systematization of contributions done by teachers pedagogic coordinators and Child Education Managements in the municipality chain. During a public survey made in 2015 and its possible impacts in the final version of CCNB/BNCC. (iii) to check how the Education Municipal Secretary (EMS/SME) has organized a continuous formation (graduation) to teachers for Child Education from the contents showed in the final version of (CCBN/BNCC). (iv) to investigating the teacher's understanding which participated in the continued formation offered by Londrina's SME about the process which involves the implementation of CCNB/BNCC being considered as public policy which must be established by the teachers. (v) to identify traces of preparatives for the next step which is giving priority for literacy process. Besides the participation of the researching of Londrina State University, State Public policies and Education Management also have been used as study procedures, bibliographic researching and document analysis in the legal guides about educacional policies for Child Education in Brazil which a field reasearch was made by the analysis of a long distance course about CCNB/BNCC offered by Londrina Municipal Education Secretary Chain (RMEL) in 2018. Having also as a focus answers given by the teachers in the evaluation about BNCC and how this document causes impact in the teaching practice. Key Words: Public Policies, Curriculum, Child Education, BNCC/CCNB.

Palavras-Chave: Public Policies, Curriculum, Child Education, BNCC/CCNB.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de material para pesquisa documental.....	19
Quadro 2 – Tendências Pedagógicas e os Conteúdos de Ensino	35
Quadro 3 – Produções do grupo Movimento pela Base Nacional Comum	71
Quadro 4 – Estrutura da BNCC para a Educação Infantil	79
Quadro 5 – Análise comparativa entre as versões da BNCC.....	81
Quadro 6 – Estrutura do curso: Construindo o currículo escolar: um diálogo mediado pelo estudo da BNCC	93
Quadro 7 – Ocorrências dos descritores: política(s); direito(s) e currículo(s).....	100
Quadro 8 – A relação da BNCC com o termo direito(s)	100
Quadro 9 – A relação da BNCC com o termo currículo(s)	101
Quadro 10 – Ocorrência do termo prática(s)	102

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** – Linha do tempo de documentos para a Educação Infantil entre 1988 e 200946
- Figura 2** – Relações estabelecidas no grupo Movimento pela Base Nacional Comum.....67
- Figura 3** – Linha do tempo sobre a construção da BNCC70
- Figura 4** – Número de Manifestações emitidas ao Conselho Nacional de Educação classificadas por assunto76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACARA	Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCR	Center for Curriculum Redesign
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEIPE	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária
CF	Constituição Federal
CIPPEC	Center for the Implementation of Public Policies Promoting Equity and Growth
CNE	Conselho Nacional De Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil
EAD	Ensino a Distância
EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério Da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RMEL	Rede Municipal de Ensino de Londrina
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEE-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SESC	Serviço Social do Comércio
SME	Secretaria Municipal de Educação de Londrina
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO	17
1.2	LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES	27
1.2.1	Teses	28
1.2.2	Dissertações	29
1.2.3	Artigos.....	30
2	O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	33
2.1	O CONCEITO DE CURRÍCULO SOB A PERSPECTIVA CRÍTICA.....	36
2.1.1	O conceito de currículo sob a Pedagogia Histórico-crítica.....	39
2.2	ANTECEDENTES DA BNCC: AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	41
3	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL	62
3.1	O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	63
3.2	CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO.....	69
3.3	ANÁLISE COMPARATIVA DAS 4 VERSÕES DA BNCC	77
4	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM LONDRINA	88
4.1	CONSULTA PÚBLICA BNCC 2015: A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LONDRINA	89
4.2	FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL ENSINO DE LONDRINA: A IMPLANTAÇÃO DA BNCC.	92
4.3	A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DA RMEL SOBRE A BNCC ENQUANTO UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL.	98
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICES	124
	Apêndice A – Termo de Autorização para Realização da Pesquisa.....	125
	Apêndice B – Formulário de avaliação dos cursos ofertados em 2018.....	127

ANEXOS	131
Anexo A – Termo de Consentimento	132
Anexo B – Termo de Confidencialidade e Sigilo	133
Anexo C – Parecer Consubstanciado do CEP	134

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil passou a ser considerada na legislação educacional, enquanto primeira etapa da Educação Básica, apenas no final de 1990. A partir deste momento até os dias atuais, busca-se trazer para as instituições de ensino de crianças de zero a cinco anos o caráter educacional, ao mesmo tempo em que se objetiva o distanciamento do caráter assistencialista, ainda bem presente nesta etapa.

Compreender a educação significa abarcar a natureza humana, sendo que esta ao mesmo tempo em que faz parte do trabalho, é uma exigência para o mesmo. A arte, ética e ciência, consideradas como produções não materiais, constituem-se enquanto objetos da educação que permitem ao homem a produção material. Além de sua natureza, é necessário contemplar a especificidade da educação que basicamente consiste na ação de produzir nos homens, de forma direta e indireta, a humanidade (SAVIANI, 2011).

É no decorrer dos últimos 20 anos que as políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Infantil vêm sendo implementadas, permitindo o avanço no que diz respeito ao reconhecimento desta etapa, mas ainda longe de contemplá-la em sua essência. Para tanto, são necessárias reflexões sobre o currículo enquanto instrumento de formação humana, ou seja, quais conteúdos precisam ser ensinados e como isto deve ocorrer de modo a promover o desenvolvimento humano.

De acordo com Duarte (2016), um dos objetivos da Educação é a socialização do saber sistematizado como forma de humanização e superação da alienação e do senso comum. Desta forma, acredita-se ser indispensável uma análise crítica da história da Educação Infantil, sem ao mesmo tempo deixar de estabelecer as relações e influências do capitalismo e as contradições presentes na sociedade.

Assim, é necessária e urgente a discussão e reflexão a respeito do currículo da Educação Infantil, considerando as políticas públicas formuladas para esta etapa, e quais conteúdos devem ser ensinados, tendo como referência “a prática social em sua totalidade, ou seja, máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social” (DUARTE, 2016, p. 67).

A relevância do presente estudo justifica-se na atual discussão do currículo da Educação Infantil, uma vez que em 2017 houve o lançamento da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para consulta pública das 5 regiões do país, resultando na homologação do documento em 20 de dezembro do mesmo ano.

Desde o lançamento da 1ª versão, em 2015, é possível observar dentro de um contexto de disputas e mudanças no quadro político nacional, alterações na formulação do documento que merecem ser investigadas para estabelecer as relações dos elementos envolvidos e elucidar como estas impactam na implantação de uma política pública educacional.

Martins (2011) apresenta a tríade forma-conteúdo-destinatário, na qual existe a necessidade de constante conexão entre esses três elementos, em que ao eleger os conteúdos e a forma como esses serão ensinados, é preciso considerar o sujeito que está aprendendo (destinatário) e, portanto, o processo de formação do docente que será responsável por articular estes elementos.

Em todas as versões é apresentada a ideia expressa no Artigo 26 da LDB (Lei nº 9.394/96), de currículos com uma base nacional comum, devendo esta ser complementada por uma parte diversificada a ser elaborada pelos Sistemas e Estabelecimentos de Ensino.

Ainda, diante da homologação da BNCC, inicia-se de forma inédita em 2018 a formação continuada a distância¹ para todos professores da Rede Municipal de Ensino de Londrina (RMEL)². O curso foi dividido em duas etapas: na primeira, os professores tiveram acesso aos conceitos gerais da BNCC; na segunda, os professores foram divididos em dois grupos para o trabalho com conceitos específicos do referido documento, relativos à etapa de atuação dos professores (Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental).

¹ A Prefeitura de Londrina conta com a Escola de Governo, um setor que promove formações a distância para todos servidores por meio da plataforma Moodle. Foi optado pelo uso deste tipo de formação porque atualmente a Secretaria Municipal de Educação possui aproximadamente 4300 docentes efetivos ativos e em Londrina não há nenhum espaço público que comporte esse número de professores, o que inviabiliza as formações presenciais.

² Londrina possui Sistema Municipal de Ensino homologado pela Lei nº 9.012 de 23 de dezembro de 2002. A utilização do termo Rede Municipal de Ensino de Londrina é utilizada devido a pesquisa ter sido realizada em instituições municipais, não sendo contempladas as instituições privadas e filantrópicas. (LONDRINA, 2002).

Diante dessa organização, na presente pesquisa será dado enfoque ao curso que ocorreu no primeiro semestre: “Construindo o currículo escolar: um diálogo mediado pelo estudo da BNCC”, ofertado para todos os professores da RMEL e tem-se como resultado a produção de conhecimento realizada em questionários, participação em fóruns e avaliação³ do curso entre outros, sendo estas, ricas fontes de pesquisa.

Diante do exposto, é preciso considerar a experiência profissional da pesquisadora responsável pelo presente estudo, atuando desde 2013 na Gerência de Educação Infantil de Londrina com a formação de professores, coordenadores pedagógicos e gestores da RMEL e, mais especificamente em 2018, com a tarefa de coordenar a implementação da BNCC no Paraná para essa primeira etapa da Educação Básica.

Acredita-se que por meio da compreensão a respeito das implicações ideológicas e políticas implícitas na formulação deste documento, e considerando para isso o capitalismo e a globalização em nossa sociedade, seja possível estabelecer possibilidades de transformação na prática social formulada pelo processo de Educação, uma vez que os Sistemas de Ensino executam as Políticas Públicas Nacionais possuindo certa autonomia.

Uma implicação dentro deste contexto é de que normalmente as políticas públicas são formuladas para a classe trabalhadora, em uma ordem vertical, e estas normalmente correspondem aos interesses da classe dominante. Essa falta de correspondência acaba sendo aceita devido à complexidade das relações entre Estado e indivíduo, gerando a dicotomia sobre quem faz e quem executa, correspondente a uma consciência coletiva de que não é responsabilidade da população a formulação de ações que atendam suas necessidades.

Cury (1995) aponta a necessidade de analisar a realidade a partir de uma perspectiva dialética, e ao fazer uma reflexão sobre esses pontos, é preciso destacar que se por um lado a Escola é um instrumento de reprodução da divisão de classes, por outro ela pode servir enquanto instrumento a favor da emancipação humana. É necessário compreender que “[...] as classes subalternas não são meros produtos de um modo de produção [...]. Elas se definem como agentes históricos.” (CURY, 1995, p. 40). Portanto, pensar em Educação significa ter consciência sobre

³ Em anexo consta o formulário de avaliação analisado sobre o curso ofertado em 2018.

as relações de produção estabelecidas no Estado dentro de uma ordem capital e isso representa ter consciência de informações que podem servir na luta social “[...] contra a *re-dução* do valor de seu trabalho e a favor de elevação de sua consciência.” (CURY, 1995, p. 40).

Desta forma, o presente estudo questiona: quais são as intenções expressas e ocultas na BNCC e suas implicações políticas e ideológicas para a Educação Infantil? Existe uma tendência de esvaziamento cultural⁴ e ao mesmo tempo preparação para a etapa seguinte, na qual é dada prioridade para o processo de alfabetização? É possível identificar (des)conexões deste documento com as políticas públicas de formação continuada dos professores no município de Londrina?

Diante dos problemas apresentados, este trabalho tem como objetivo geral realizar uma análise crítica sobre as políticas curriculares para a Educação Infantil entre os anos 2015 e 2018. Para isso, será necessário: (i) analisar o processo de construção da BNCC, considerando os aspectos políticos, ideológicos, culturais e sociais; (ii) analisar a sistematização das contribuições realizadas pelos professores, coordenadores pedagógicos e gestores da Educação Infantil na Rede Municipal, durante consulta pública realizada em 2015, e seus possíveis impactos na versão final da BNCC; (iii) verificar como a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Londrina organizou a formação continuada para professores de Educação Infantil a partir dos conteúdos apresentados na versão final da BNCC; (iv) investigar o entendimento dos professores que participaram da formação continuada ofertada pela SME de Londrina, sobre o processo que envolve a implantação da BNCC, a considerando enquanto política pública que deve ser efetivada pelos docentes; (v) verificar se existem na BNCC indícios de um esvaziamento cultural; e, (vi) identificar traços de preparação para a etapa seguinte na qual é dada prioridade para o processo de alfabetização.

1.1 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

⁴ Saviani (2011) demonstra que a escola tem dedicado pouco tempo ao “processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados” (p. 15) defendendo que estes conhecimentos são saberes pertencentes à cultura erudita e letrada, portanto saberes “clássicos” que referem-se àquilo “que resistiu ao tempo” (p. 17).

Os procedimentos de pesquisa utilizados neste trabalho incluem pesquisas bibliográficas, análise de documentos oficiais e análise de materiais produzidos pelos professores de Educação Infantil da RMEL, durante a construção da BNCC e formação continuada a distância que foi realizada após sua homologação no ano de 2018.

Ao utilizar estas três fontes de dados, pretende-se estabelecer relações de como se efetiva a política pública da Base Nacional Comum Curricular em Londrina. Neste estudo são considerados os autores da proposta inicial e seu processo de construção, assim como também os atores de sua implementação, utilizando a mediação teórica enquanto possibilidade para uma análise crítica que permita “[...] ultrapassar as aparências para captar a essência [...]” (EVANGELISTA, 2012, p. 67).

Essa mediação teórica ocorre por meio da pesquisa bibliográfica, em que de acordo com Evangelista (2012), a teoria deve ser considerada enquanto indispensável na investigação para a superação de uma simples observação empirista ou idealista de um determinado fenômeno. Desta forma, não se trata de considerar a teoria como algo estático, mas sim:

Por seu intermédio é possível conhecer a realidade existente fora do sujeito e ele próprio – tendo sempre em vista a totalidade, sabendo-se que a totalidade tal e qual não pode ser apanhada. Para que o conhecimento exista para o sujeito, é preciso que este pense, nele em relação de reflexão, de diálogo, com a fonte. (EVANGELISTA, 2012, p. 65).

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 440) citam Orlandi (1999) para reforçar que não existe análise de documentos oficiais sem a mediação teórica, sendo que esta tem papel primordial ao conduzir a relação entre o pesquisador e fonte investigada, dando sentido ao que está escrito dentro de um contexto histórico.

Ao analisar documentos oficiais, é preciso considerar a política enquanto processo, no qual se produz uma “hegemonia discursiva” sendo necessário para identificá-la, a “[...] exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa” (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 431).

Textos oficiais provêm do Estado, empresas privadas, iniciativas não governamentais e expressam intencionalidades, que no caso da Educação dizem

respeito às intervenções sociais; desta forma, é preciso considerar os conceitos que o texto carrega, assim como o contexto histórico e político em que foi construído (EVANGELISTA, 2012).

Na presente pesquisa primeiramente é considerado o processo de construção da BNCC, que resultou em quatro documentos compreendidos desde a publicação da primeira versão em 16 de setembro de 2015, até a versão final publicada em 20 de dezembro de 2017. Além das mudanças políticas nacionais ocorridas neste intervalo de tempo, este processo envolveu um grande debate público com a participação de professores, fóruns, movimentos sociais, empresários entre outros, expressando interesses diversos, permitindo a identificação de que os textos, conforme apontam Shiroma, Campos e Garcia (2005), estão na história e ao mesmo tempo são da história, revelando assim um movimento intertextual contínuo.

Ao considerar a “hegemonia discursiva”⁵ durante o processo de implantação de uma política pública e diante dos atuais recursos tecnológicos, há um processo de publicização por meio da “disseminação massiva de documentos digitais e impressos” com a intenção de “popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas almejadas” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Desta forma, é necessária a investigação de outras fontes secundárias que representam as interpretações de fontes primárias, assim a produção do conhecimento será resultado da relação entre passado e presente, tendo como mediação a pesquisa (EVANGELISTA, 2012).

Preliminarmente, foram considerados para o campo de investigação, as seguintes publicações e legislações:

Quadro 1 – Relação de material para pesquisa documental

DOCUMENTAÇÃO
Declaração Mundial sobre a Educação para Todos - 1990/UNICEF
Políticas para a Educação Infantil - 1994/COEDI
Propostas Pedagógicas e currículo em Educação Infantil - 1996/COEDI
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de

⁵ De acordo com as autoras, a hegemonia discursiva revela-se diante da “homogeneização das políticas educacionais em nível mundial” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428).

1996) e suas alterações;
Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira - 1997/CONED
Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – MEC1998
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - 1999/CNE
Plano Nacional de Educação 2001-2010
Conferência Nacional de Educação Básica - 2008/MEC
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - 2009/CNE
Documento final da Conferência Nacional de Educação 2010/MEC
Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014);
Documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada entre 19 e 23 de novembro de 2014;
Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015 que institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular;
Pareceres de leitores críticos sobre a consulta pública realizada entre 16 de setembro de 2015 à 15 de março de 2016;
Materiais sobre a história da BNCC disponíveis no portal do MEC;
Produções do grupo Movimento pela Base Nacional Comum
Resolução nº 2/2017 de implantação da BNCC do Conselho nacional de Educação / Conselho Pleno;
Sistematização das contribuições dos professores da RMEL, durante consulta pública realizada pelo MEC em 2015;
Produções dos professores da RMEL durante formação continuada realizada no 1º Semestre de 2018: “Construindo o currículo escolar: um diálogo mediado pelo estudo da BNCC”
Manifestações emitidas ao Conselho Nacional de Educação durante consulta pública realizada em 2017

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ainda de acordo com Evangelista (2012), com estas referências é possível objetivar a análise e seleção de dados de uma determinada realidade, que compreende significados históricos para a produção de novos conhecimentos e, conseqüentemente, novas consciências. Isso envolve a tarefa de:

[...] encontrar o sentido dos documentos e com ele construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. (EVANGELISTA, 2012, p. 59).

Outro ponto a ser considerado é que existe uma distância entre a formulação de documentos que expressam políticas públicas e sua implementação, sendo que neste segundo momento ocorre a alteração da proposta inicial ao considerar que “na prática, qualquer política pública é de fato feita pelos agentes encarregados da implementação” (ARRETCHE, 2001, p. 47).

A autora ressalta ainda que o documento oficial, que expressa uma política pública, é apenas uma das dimensões de um processo que combina diversas interações. Desta forma, em sua efetivação deve-se levar em conta as referências de seus implementadores e a relativa autonomia que estes possuem nas tomadas de decisões.

Assim, para além da análise da BNCC, busca-se a compreensão de sua efetividade ao considerar as relações e ações estabelecidas durante o processo de implantação, sendo que:

[...] uma adequada metodologia de avaliação deveria concentrar-se no exame das razões pelas quais a distância entre os objetivos e a metodologia de um programa – tal como previsto por seus formuladores – bem como sua implementação efetiva, *ocorre por decisão dos próprios agentes implementadores*. (ARRETCHE, 2001, p. 52, grifo do autor).

Por meio da análise da participação dos profissionais da Educação Infantil na consulta pública realizada em 2015 e da avaliação realizada ao final de uma formação continuada EAD ofertada pela SME de Londrina em 2018, será possível verificar a relação dos professores com o documento durante o seu processo de formulação e implementação. Diante disso, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430) colocam que:

Para pensarmos formas de compreender e intervir criticamente neste processo é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam mudanças.

Assim, busca-se compreender as “condições institucionais para a implementação do programa” e como estas proporcionaram ou não o conhecimento “de fato” da BNCC enquanto política pública (ARRETCHE, 2001, p. 53).

A investigação da atualidade e do histórico de políticas públicas relativas à implantação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil apoia-se nos pressupostos teóricos-filosóficos e metodológicos do materialismo histórico-dialético. Netto (2011), apoiando-se nos escritos de Marx, trata o conhecimento teórico enquanto uma modalidade que, ao mesmo tempo em que pode ser comparada com outras formas de conhecimento, se diferencia das demais justamente por revelar a essência do objeto independente da vontade do pesquisador. Isso não significa a presença de neutralidade, pois o objeto de pesquisa e pesquisador estão dentro de um mesmo processo.

E para aproximar-se e compreender a temática proposta, é necessário considerar a constante relação entre singular, particular e universal, onde a particularidade possui uma função mediadora entre singular e universal (MARTINS, 2006). Desta forma, pretendeu-se alcançar a construção de um conhecimento que não só revele a essência do processo de implantação da BNCC enquanto política, mas sim que se constitua enquanto conhecimento social que eleve qualitativamente a ação docente, visando o processo de humanização da criança.

Em uma análise dialética, é necessário considerar dentro do capitalismo a articulação e impacto daquilo que é nacional com o que é municipal, sem deixar de considerar a contradição daquilo que impacta o indivíduo por meio de medidas coletivas para uma sociedade heterogênea e desigual.

Toma-se como ponto de partida e ao mesmo tempo como ponto de chegada a realidade concreta, pois como afirma Saviani (2012, p. 128):

O pensamento que intenciona compreender o concreto real começa pela observação imediata, procede à sua análise fazendo intervir categorias simples num processo de abstração podendo, de posse desses elementos, retornar ao todo produzido, agora, como concreto de pensamento enquanto síntese de relações e determinações numerosas.

A partir do pressuposto marxista em que o trabalho é a atividade principal do homem, representando sua relação com a natureza e a sociedade, pretende-se contribuir com o trabalho do professor de Educação Infantil de Londrina, cuja atividade principal é ensinar. Para isso, é preciso identificar as condições que promovem a alienação entre trabalhador e trabalho, no sentido de se promover a superação e transformação da realidade (MARTINS, 2006).

Como ponto de partida para a análise dialética dessa realidade concreta, antes das determinações que ocorrem por meio das relações sociais, é preciso trazer à luz da presente pesquisa o fato de que o homem se diferencia das demais espécies enquanto ser capaz de antecipar suas ações na escolha dos “[...] caminhos que vai seguir para tentar alcançar suas finalidades” (KONDER, 2008, p. 24).

Ainda segundo o mesmo autor, que também se apoia nas ideias de Marx, essas ações são representadas pelo trabalho, onde o homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que é transformado, pois utiliza matéria-prima na fabricação e construção de novos objetos, que não seriam a ele fornecidos de modo natural. Isso significa que o trabalho é o que liga o homem à natureza ao mesmo tempo em que propulsiona seu desenvolvimento.

Mas, dentro de um contexto onde há a divisão social do trabalho e consequente relações de produção, pode ocorrer “um estranhamento entre trabalhador e trabalho” que significa um processo de alienação (KONDER, 2008, p. 30).

Esse estranhamento pode ser compreendido por meio das ideias apresentadas por Marx e Engels (1998). Para os autores, é preciso primeiramente considerar “os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que já encontram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação” (MARX; ENGELS, 1998, p. 10). Portanto,

Não tem história, não tem desenvolvimento; ao contrário, são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 1998, p. 19-20).

Ao considerar que as condições concretas de vida determinam o homem, Marx e Engels (1998) ressaltam, antes de tudo, as condições básicas para se viver, como a alimentação, por exemplo. Ao satisfazer as necessidades vitais, o homem é capaz de produzir novas necessidades, constituindo-se enquanto ser histórico e social que atua por meio do trabalho na realidade em que vive.

Um ponto importante para compreender a alienação é quando na história da humanidade ocorre a divisão do trabalho material do trabalho intelectual, o que significa que estes são realizados por indivíduos diferentes que estão inseridos em

uma sociedade onde há a divisão do trabalho. Assim, a consciência humana que passa a ter contato com uma realidade que representa parte de um todo, pode passar a imaginar algo, sem que necessariamente este represente o real (MARX; ENGELS, 1998).

Essa relação entre indivíduo e sociedade se apresenta de forma contraditória, pois, ao mesmo tempo em que há um modo que pode ser representado enquanto força para adaptar o indivíduo à sociedade, essa não pode ser considerada estática e unilateral, na medida em que pode se constituir enquanto espaço da luta de classes (CURY, 1995).

De acordo com Cury (1995), além de ser uma categoria, a contradição é algo que está presente na realidade que se movimenta e, portanto, modifica-se a todo instante. No contexto dessa pesquisa, isso significa investigar quais são as causas externas e internas que condicionaram a criação de uma base nacional, pois como afirma o autor: “As causas externas são a condição das modificações e as causas internas são a base dessas modificações” (CURY, 1995, p. 31).

Inicialmente é preciso considerar que a desigualdade de classes gera necessidades diferentes, sendo perceptível a contradição existente na ação de criação de um currículo comum, o qual objetiva-se o ensino de conteúdos iguais para as crianças de um país em que há a divisão de classes e de produção, mas por outro lado, é no interior do processo de implantação da BNCC, que pode ocorrer a consciência da contradição o que significa “a possibilidade de uma interferência no real” (CURY, 1995, p. 32).

Além disso, é também contraditório no interior de uma sociedade capitalista a disseminação de conteúdos por meio da educação, uma vez que estes podem ser apropriados pelas classes menos favorecidas, apresentando-se novamente como uma possibilidade de transformação social:

Encarregada de melhorar a força de trabalho, a educação contribui de fato para o aumento do capital e sua reprodução. Mas o modo pelo qual essa melhoria se realiza pode opor-se como **fermento de transformação, como poderoso meio de transformação da sociedade atual**, a perpetuação desse modo de produção (CURY, 1995, p. 74, grifo do autor).

Todo este processo que se revela contraditório, ocorre dentro de uma totalidade que se modifica a todo instante, constituindo o real e a história (CURY,

1995). Esta categoria nega concepções idealistas que categorizam momentos históricos, apontando para um movimento inverso que se constitui na explicação de que as ideias surgem da prática material. Portanto, as relações sociais estabelecidas por meio do trabalho devem ser consideradas a base para a análise da história (MARX; ENGELS, 1998).

E dentro desse contexto, analisar a essência da BNCC implica considerá-la como parte integrante de um todo, sendo imprescindível o estabelecimento das conexões e suas múltiplas determinações. Portanto:

Trata-se, então, de conhecer o fenômeno aproximando-se dele pela abstração até que se identifiquem as partes desse fenômeno que contêm em si as propriedades inerentes ao fenômeno, ou seja, a unidade de análise (MAGALHÃES; MARTINS, 2013, p. 105).

Identificar os elementos que se relacionam com o objeto dessa pesquisa, significa considerar primeiramente a escola enquanto espaço de educação formal em que são estabelecidas relações sociais. Estas, revelam influências das relações que são estabelecidas em outros espaços, assim como também as influenciam e são marcadas pela intencionalidade de políticas públicas sociais formuladas pela classe dominante. Desta forma, pode-se considerar que a contradição e totalidade estão em constante relação recíproca (CURY, 1995).

Ao considerar a educação enquanto pertencente a uma totalidade que é contraditória, faz-se importante abordar a mediação enquanto categoria que liga as partes e o todo de forma dinâmica, ou seja, é preciso trazer a análise dialética ao considerar que a estrutura e superestrutura de uma sociedade não podem ser compreendidas isoladamente, nem tão pouco de forma estanque (CURY, 1995).

Faz-se importante considerar que a mediação gera o entendimento sobre as relações sociais ao mesmo tempo em que o homem vivencia essas relações. Este conhecimento pode ser aparente quando a mediação ocorre com um caráter determinado de apenas explicar os fenômenos e suas causas, gerando assim a alienação, mas, se por outro lado a mediação revela a essência do fenômeno explicando o real, promove a formação de consciência. Ou seja, o homem dentro das relações sociais que são essencialmente mediadas pode ser tanto produto como produtor das circunstâncias (CURY, 1995).

Retomando os pontos até aqui apresentados, pode-se considerar que a BNCC, enquanto política pública educacional, é um instrumento mediador, pertencente a uma totalidade, em que relações sociais são estabelecidas e, neste caso, relações de ensino e aprendizagem de conteúdos, dentro de um espaço formal que é a escola. O ensino proposto pela BNCC é anunciado contendo a característica da equidade, e sobre tal aspecto é preciso considerar que essa proposta é realizada no interior de uma sociedade capitalista, revelando-se contraditória, tendenciando a reprodução da divisão de classes, longe de se atingir a igualdade.

Marx e Engels (1998, p. 34) ressaltam enquanto condição para libertação que “a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo, depende inteiramente da riqueza de suas relações reais”, portanto, quando se pretende analisar um documento oficial que propõe conteúdos a serem ensinados, é necessário analisá-los de forma qualitativa.

Neste contexto, a categoria reprodução elucidada a análise da educação enquanto possível meio de garantir as condições para que a divisão de classes continue. Assim, como já exposto, pretende-se investigar se há indícios de esvaziamento cultural na BNCC, revelando um caráter seletivo para o ensino de conteúdos técnicos que podem estar a serviço da divisão social do trabalho, pois como explica Cury (1995, p. 61):

Se tomarmos a escola como exemplo, vê-se que, pela função técnica ela ensina álgebra, ciências, sem o que a força de trabalho não seria capaz de desempenhar satisfatoriamente o seu papel na indústria moderna. A escola tem de acolher conhecimentos técnicos e gerais que atingem a realidade atual, abrindo espaço às análises científicas que demolem concepções arcaicas sobre a realidade. Há uma necessidade de proporcionar conhecimentos válidos ao lado da necessidade de neutralizar a ideologia da classe subalterna.

Desta forma, a reprodução garante a hegemonia⁶, sendo que esta categoria contribui para a análise de políticas públicas que medeiam a formação de uma ideologia, revelando a intenção de ajuste dos cidadãos das classes menos favorecidas à ordem social estabelecida. Este processo se dá de forma consensual,

⁶ A partir de Gramsci, entende-se hegemonia como o poder e domínio que uma classe (burguesa) exerce sobre outra (trabalhadora), conseguindo a dominação por vias ideológicas, em busca de estabelecer e forjar consensos (GRAMSCI, 2001).

quando o Estado passa desenvolver ações que atendam os oprimidos, permitindo que estes passem a concordar com o que está posto. Novamente, destaca-se o caráter contraditório em que a educação ao mesmo tempo que se constitui em “veículo possível de desocultação da desigualdade real se torna também veículo de dominação de classes” (CURY, 1995 p. 58).

Considerando a metodologia e método apresentados, foram realizadas não só a pesquisa documental e de natureza teórico-bibliográfica, mas também a pesquisa de campo que considere e relacione os aspectos quantitativos e qualitativos do que vem sendo construído ou aplicado enquanto políticas públicas relativas à BNCC e formação docente.

Para isso, será apresentado o curso de formação continuada EAD ofertado pela SME de Londrina, que ocorreu no primeiro semestre de 2018 e investigadas as repostas dos cursistas na avaliação deste curso, de acordo com o seguinte questionamento: “Após os estudos iniciais do Módulo I, descreva resumidamente o que é a BNCC e o que ela representa para sua prática enquanto docente.”

O contexto considerado como ponto de partida e ao mesmo tempo enquanto ponto de chegada é o da Educação Infantil na RMEL, em que foi analisada a realidade das proposições curriculares e da formação continuada de professores desta etapa. Neste movimento, objetiva-se a construção teórica e prática de uma devolutiva que oriente a superação da realidade, assumindo uma nova forma de prática social.

Considerando exposto, sendo atual o contexto histórico apresentado e a implementação da BNCC enquanto um processo que durou aproximadamente 4 anos, faz-se necessária a investigação de pesquisas e produções realizadas sobre o tema.

1.2 LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES

Um dos pontos de partida do presente trabalho, foi a realização de uma síntese a respeito de teses, dissertações e artigos que tratam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como também em abordagens realizadas sobre currículo e Educação Infantil. Para a pesquisa foram feitas consultas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações. Pelo fato de a BNCC ser um tema recente, considerando que sua homologação se

deu dia 20 de dezembro de 2017, foi necessário realizar buscas por artigos no Google Acadêmico na Scielo. O recorte temporal para o presente levantamento, foi de 2014 a 2017 e foram utilizados os seguintes descritores com as seguintes combinações: BNCC; BNCC e Educação Infantil; Currículo e BNCC e Currículo. O resultado da pesquisa será apresentado a seguir em três tópicos: teses, dissertações e artigos.

1.2.1 Teses

Foram encontradas 4 (quatro) teses sobre tema nas quais foi possível perceber objetivos que, de forma abrangente, possuem em comum a busca pela compreensão da formulação do currículo, sua função e sua efetiva aplicação na realidade das unidades escolares.

Reis (2015) aborda a gestão do currículo realizada por professores, destacando que existe tensão entre o que é obrigatório ser ensinado com a autonomia da prática docente. A autora utilizou os conceitos sobre as “teorias de currículo, políticas curriculares e gestão do currículo”. Em seu estudo foi possível perceber que a gestão do currículo é resultado da influência de documentos oficiais mediados “pelo *habitus* pedagógico de cada docente”.

Sobral (2016) faz uma abordagem sobre quais conhecimentos fazem parte das experiências vivenciadas na Educação Infantil, buscando sentido para os mesmos assim como sua relação com documentos oficiais pertencentes às políticas públicas nacionais, principalmente as DCNEIs e como estes podem ou não ser aplicáveis e esclarecedores quanto ao que a criança precisa aprender na Educação Infantil.

Em sua pesquisa, Monteiro (2014) objetiva a verificação sobre a participação das crianças, professores e famílias na construção do currículo, considerando-a limitada e expressando dessa forma a passividade dos sujeitos envolvidos neste processo.

Por fim, mesmo que se constituindo em uma pesquisa realizada fora do Brasil, Espinoza (2014) aborda a realidade da Educação Infantil no Distrito Metropolitano de Quito, onde analisa as práticas discursivas do currículo por competências e seus objetivos em formar “crianças competentes”, indicando que há exclusão de conteúdos que “poderiam permitir o acesso a ferramentas para

problematizar a sociedade contemporânea, a transformação das relações de poder existentes, e a construção de um mundo diferente ao existente, que tem produzido tantas exclusões, diferenciações e desigualdades” (EPINOZA, 2014, p. 8).

Percebe-se nas teses pesquisadas a ausência da abordagem sobre a BNCC, o que se constituirá em um avanço da pesquisa aqui proposta, e no que diz respeito aos tipos de pesquisas, estes são diversos, demonstrando-se de natureza qualitativa, quali-quantitativa, documental e empírica. Mesmo a pesquisa sendo feita apenas pelos resumos das teses, foi possível identificar que apenas uma autora considerou em seu resumo a abordagem histórica sobre o tema pesquisado.

Conclui-se, no que diz respeito aos resumos das teses pesquisadas, que existe a busca sobre como ocorre a transição do currículo elaborado, enquanto política pública que possui intenções e funções sociais por parte de quem as elabora e como ocorre sua efetivação ao considerar as crianças, professores e famílias, que são os sujeitos que estão ligados diretamente no processo de ensino aprendizagem.

1.2.2 Dissertações

Para este tópico foram encontradas 8 (oito) dissertações, sendo que 4 (quatro) delas abordam a BNCC. Foi considerado em uma das pesquisas o processo de elaboração do documento, levando em conta o contexto político em que ocorreu e os aspectos históricos trilhados, onde percebe-se uma tensão (ROCHA, 2016).

Rodrigues (2016), percebeu avanços ao comparar as duas primeiras versões do documento, mas problematizou a falta de clareza durante a discussão e construção da BNCC, destacando que não houve a participação de todos no processo.

No que diz respeito à Educação Infantil, Agostini (2017) investigou a contemplação desta etapa na BNCC, levando em consideração o processo de construção e disposição do currículo, sob a ótica da governamentalidade. Analisou a função da BNCC ao considerar o processo histórico e a atual política neoliberal, questionando o caráter homogeneizador e normalizador das práticas para a Educação Infantil. Este foi a única pesquisa encontrada que contemplou a relação entre BNCC e Educação Infantil.

Foi feita uma análise sobre o processo de se fazer chegar a BNCC nas salas de aula. Para isso, o pesquisador Nakad (2017) utilizou teorias e termos

empresariais na busca de analisar e superar as dificuldades da implantação. Esta pesquisa chama a atenção por aparentemente não apresentar um posicionamento crítico em relação ao tema. Na introdução, os estudos realizados pelo Movimento pela Base Nacional Comum (grupo formado por políticos, empresários e empresas de diversos segmentos, incluindo o setor privado) são citados, inclusive referenciando as experiências de países desenvolvidos como, por exemplo, os EUA.

As quatro pesquisas restantes abordam o currículo e sua implantação no ensino de nove anos, no que diz respeito ao ciclo de alfabetização (COUTO, 2014), e a construção de um currículo humanizador na Educação Infantil. Foram avaliadas as dificuldades de participação das famílias neste processo (BARDEM, 2014), as mudanças do currículo da Educação Infantil considerando a implantação de Educação Integral em Santa Catarina (LIMA, 2015), e as diferentes identidades de professores da Educação Infantil e suas respectivas participações na construção do currículo (FREITAS, 2016).

Os métodos de pesquisas são mais variados nesta modalidade: são realizadas entrevistas, estudos de casos, levantamentos bibliográficos e documentais, análise comparativa, análise interpretativa, análise de experiências concretas, estudo empírico e pesquisa cartográfica. Conclui-se quanto à pesquisa realizada em dissertações que os objetivos não são muito diferentes dos elencados nas teses, e que por meio de diferentes formas, os pesquisadores buscam compreender o caminho da formulação para aplicação de um currículo distinguindo-se entre eles, no que diz respeito à etapa ou modalidade de Educação, podendo este ser considerado um caminho longo, devido a distância das instâncias e atores pertencentes ao processo e possíveis interferências das intencionalidades presentes neste percurso.

1.2.3 Artigos

Ao todo, foram lidos 7 (sete) artigos que tratam sobre a BNCC, sendo que 2 (dois) deles referem-se a um mapeamento de produções sobre o tema no Brasil. Triches e Aranda (2016) objetivam em sua pesquisa compreender a construção do documento levando em consideração quem foi ouvido ou não neste processo. O trabalho considerou teses, dissertações e artigos, totalizando 25 (vinte e cinco) produções dentro de um recorte que focou o processo de discussão para a

elaboração do documento, ocorridos de janeiro de 2014 a novembro de 2016. A conclusão deste trabalho apontou grandes inquietações sobre como ocorreu o processo, demonstrando a prevalência de um caráter vertical na formulação dos documentos, sendo que este pode trazer consequências negativas para o processo de aprendizagem.

Rocha e Pereira (2016) realizaram um mapeamento analítico em 34 (trinta e quatro) artigos publicados em periódicos de Educação, além de produções de instituições como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Esta pesquisa foi premissa para dissertação de Rocha (2016), cujo resumo foi lido e apresentado neste trabalho. As autoras classificaram e sintetizaram os artigos em três categorias, sendo estes relativos à oposição à BNCC, oposição ao processo de construção da BNCC e favoráveis à BNCC. A conclusão do artigo aponta a falta de consideração da subjetividade dos profissionais da Educação na construção do documento e corrobora com o posicionamento do segundo grupo, em que o processo de construção do documento é marcado por interesses e disputas políticas e ideológicas.

Os demais artigos apontam para a análise de sentidos e discursos trazidos sobre a BNCC (FONSECA; PANIAGO, 2017; MACEDO, 2015), interesses e concepções presentes no documento (CORREA, 2016), problematização entre políticas curriculares e o Ensino Médio e a participação no processo e conhecimento sobre o documento por parte de professores de Cuiabá - MT e Campo Verde - MT (MACIEL *et al.*, 2017).

Equivalente aos tópicos das teses e dissertações, os artigos também revelam a busca por compreensão do processo de construção da BNCC, considerando o cenário e interesses políticos vigentes. Na presente pesquisa, percebeu-se que quase que de forma unânime, os posicionamentos revelam um caráter crítico ao processo que ocorreu entre 2015 e 2017 no Brasil, mas, dentre este posicionamento existe uma diversidade infinita, marcada pelos recortes estabelecidos nas pesquisas, assim como também sobre as concepções teóricas referenciadas pelos pesquisadores.

A presente pesquisa, apoiando-se no materialismo histórico dialético, avança na compreensão da BNCC, por meio da apresentação das alterações entre as três

versões preliminares e documento final e sua estreita ligação com os aspectos ideológicos, sociais, culturais e políticos de uma sociedade capitalista desvendando não mais o processo de construção, mas sim as características essenciais do documento e suas intenções políticas ocultas dentro de um contexto histórico.

Além disso, considerando a homologação da BNCC em 20 de dezembro de 2017, será investigado como a versão final foi implantada no município de Londrina impactando a formação continuada dos professores da Educação Infantil. Dessa forma, objetiva-se como resultado a construção de práticas docentes críticas e conscientes da função da Escola em nossa sociedade, podendo este ser um avanço do estudo por ora proposto.

A pesquisa em desenvolvimento será organizada em 4 (quatro) capítulos, sendo que no capítulo a seguir será abordado o conceito de currículo, enfatizada as teorias críticas sobre este conceito e investigadas as políticas públicas curriculares para a Educação Infantil no Brasil a partir de 1988. No capítulo 3, utilizando o ciclo de políticas de Stephen Ball⁷, será explicitado o processo de construção da BNCC enquanto política pública, considerando quem são as pessoas que participaram e participam ainda do processo de implementação e implantação. No capítulo 4 é feita uma análise comparativa das três versões preliminares, do documento final da BNCC e documentos oficiais relacionados a esta, elucidando as mudanças ocorridas no processo, sendo estas reflexos das mudanças de gestão no país e, ainda, apresenta-se a análise da implantação da BNCC em Londrina para a etapa da Educação Infantil, considerando a oferta de formação continuada para os professores da RMEL.

⁷ S. Ball se utiliza de uma concepção pluralista, embasada em diferentes teorias para entender o fenômeno da política educativa (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Neste estudo assumimos o materialismo histórico como concepção teórica, mas, consideramos a grande relevância dos estudos de Ball sobre o ciclo de políticas como um instrumento necessário para entender o movimento de construção da BNCC.

2 O CURRÍCULO E AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Após apresentar o método, metodologia e levantamento de produções, cabe retomar que um dos objetivos específicos do presente trabalho é a análise do processo de construção da BNCC, considerando seus aspectos políticos, ideológicos, culturais e sociais. Como forma de atingir este objetivo, é preciso considerar a BNCC enquanto documento norteador para a formulação do currículo escolar; portanto, faz-se necessário, a princípio, a abordagem acerca do conceito de currículo.

Desta forma, neste capítulo serão apresentados alguns conceitos gerais acerca da definição de currículo, sua abordagem dentro da perspectiva crítica, e em seguida, mais especificamente o conceito de currículo dentro da abordagem da Pedagogia Histórico-crítica, finalizando com a história das políticas públicas curriculares para a Educação Infantil no Brasil entre o período de 1988 até 2014, um ano antes da divulgação da primeira versão da BNCC.

Considerando a história de estudos e pesquisas sobre currículo, este aparece pela primeira vez por volta de 1920 nos EUA, dentro de um contexto onde ocorria o processo de industrialização e urbanização com o consequente aumento do acesso à escola (SILVA, 2000).

Ainda segundo Silva (2000), as teorias de currículo foram e são formuladas para responder à questão sobre o que ensinar nas escolas. Mesmo parecendo simples, isso implica considerar o sujeito que está aprendendo, como ocorre esta aprendizagem e qual é a concepção de conhecimento ao considerar o contexto social e cultural em que este vive. Assim, as teorias de currículo, justificam quais são os critérios de seleção dos conteúdos que devem ser ensinados na escola.

De acordo com Sacristán (2013), o currículo, além de ser uma construção histórica que acontece sobre determinadas condições, possui a função de selecionar, condicionar e organizar as práticas escolares ao mesmo tempo em que é definido conforme as práticas dominantes que estão presentes na sociedade. Dessa forma, o currículo expressa concomitantemente as relações entre teoria e prática e sociedade e educação.

O currículo revela um poder regulador que é construído sobre várias estruturantes como o tempo, espaço, materiais e outros e apresenta uma dupla função de organizar e unificar sendo estas relativas aos processos de ensino e aprendizagem, respectivamente. Diante disso, é possível perceber a presença do paradoxo em que o currículo muitas vezes demonstra um processo de fragmentação, como por exemplo, a presença de disciplinas na escola (SACRISTÁN, 2013).

Essas justificativas embasam a pretensão sobre qual indivíduo pretende-se formar, e ao selecionar determinado saber, ocorre necessariamente uma ação de poder que revela uma intencionalidade que está presente nas concepções sobre currículo. A expressão do poder enquanto constituinte de uma determinada concepção de currículo é uma característica marcante que divide as teorias tradicionais das críticas e pós-críticas (SILVA, 2000).

As teorias tradicionais basicamente se concentraram em questões técnicas e de organização sobre como ensinar em detrimento do que ensinar, isso porque elas refletem um momento em que apenas a classe dominante tinha acesso à escola, onde o saber era considerado como algo já definido. Com a democratização da educação, essa suposta neutralidade foi questionada pelas teorias críticas e pós-críticas, nas quais a pergunta sobre o porquê ensinar determinado conteúdo ao invés de outro, tomou o lugar de questões que eram mais voltadas para a didática do ensino e aprendizagem (SILVA, 2000).

Isso não coloca as teorias críticas e pós-críticas dentro de uma mesma concepção, pois, de acordo com Duarte (2001), as concepções apresentadas enquanto pós-modernas desconsideram a universalidade do saber e valorizam o cotidiano na defesa da construção de um currículo conforme a cultura de origem do aluno. Além disso, a diferença crucial das teorias críticas e pós-críticas está no fato de a educação não ser vista enquanto “projeto social e político para a superação da sociedade capitalista” (DUARTE, 2001, p. 85).

Libâneo (1992) apresenta de forma comparativa as tendências pedagógicas que predominantemente conduzem as práticas dos docentes em instituições escolares. Mesmo com uma possível sistematização, cabe ressaltar que muitas vezes essas tendências se misturam, até mesmo pela falta de clareza por parte dos professores em que sua ação acaba se restringindo ao senso comum ou a determinados modismos.

Sem deixar de considerar as questões metodológicas, de infraestrutura e a concepção sobre quem é a criança, mas neste momento considerando inicialmente o currículo enquanto um processo de seleção de conteúdos, apresenta-se a seguir um quadro comparativo contendo as características no que diz respeito aos conteúdos de ensino das principais tendências pedagógicas que influenciaram a educação no Brasil, segundo os autores Lazaretti (2013), Libâneo (1992), Mizukami (1986) e Saviani (1999).

Quadro 2 – Tendências Pedagógicas e os Conteúdos de Ensino

Tendência	Conteúdos de Ensino
Pedagogia Tradicional	São considerados enquanto conhecimentos que foram acumulados e sistematizados durante a história da humanidade. Estes são tidos enquanto verdade, devendo ser assimilados e memorizados pelos alunos (que são considerados iguais) de forma expositiva os livrando da ignorância.
Pedagogia Nova	Ao contrário da Pedagogia Tradicional, o conteúdo vai depender não da história, mas sim daquilo que é do interesse e das experiências vividas pelos alunos. O “aprender a aprender”, que consiste na resolução de situações problemas é colocado como mais importante do que os saberes sistematizados.
Pedagogia Tecnicista	Diferente das duas abordagens anteriores, o conteúdo possui caráter tácito em que é reforçada a utilização de treinos, exercícios de repetição e técnicas, mecanizando o processo de ensino.
Pedagogia Histórico-Crítica	Os conteúdos são saberes sistematizados que fazem parte do patrimônio histórico-cultural e devem ser socializados e apropriados pelos alunos resultando em desenvolvimento e consequente transformação social. Considera-se quem está aprendendo sendo necessária a relação entre conteúdo e forma (método).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Diante das tendências apresentadas, percebe-se uma variação em relação à posição que os conteúdos de ensino tomam no processo educativo e tal variação está estritamente relacionada com a posição em que a criança é colocada no processo. Libâneo (1992) salienta que situar o professor ou o aluno no centro do processo de ensino de forma extrema, como é perceptível em algumas tendências, é esvaziar o ato pedagógico de sentido, pois, ao mesmo tempo que o aluno precisa do professor, este ao exercer o seu trabalho está ensinando alguém. Complementando essa ideia, Saviani (2011, p. 12) diz que:

[...] a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos).

Considerar esta relação dialética entre conhecimento, professor e aluno é, portanto, afirmar que o ensino deve ocorrer com a mediação, tornando possível a apropriação do conhecimento para compreensão e transformação da realidade social. Desta forma, no tópico a seguir será abordado de forma mais específica o conceito de currículo sob a perspectiva crítica.

2.1 O CONCEITO DE CURRÍCULO SOB A PERSPECTIVA CRÍTICA⁸

Segundo González Arroyo (2014), atualmente a função da educação demonstra-se com prevalência no ato de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, e o currículo, sob este aspecto, será o reflexo da seleção de conteúdos que permitem atingir este objetivo. Consequentemente, com a secundarização do conhecimento, a função do professor também será reduzida ao ato de treinar e desenvolver competências e habilidades que são definidas pelo mercado, e para romper com isso, diante da busca por uma concepção de currículo, é necessário:

Sobretudo criticar a visão mercantilizada do trabalho humano, dos trabalhadores e dos saberes e competências para a empregabilidade. Mostrar essa relação escolarização/empregabilidade oculta os reais determinantes sociais e políticos da pobreza e do desemprego estruturais; oculta mecanismos de apropriação/expropriação do trabalho e da riqueza do trabalho; também oculta relações de classe marcadas pela exploração histórica do trabalho (GONZÁLEZ ARROYO, 2014, p. 106).

Ao tratar sobre a concepção de currículo dentro de uma abordagem crítica é necessária uma abordagem da categoria hegemonia. De acordo com Apple (1982, p. 14), a hegemonia pode ser definida enquanto um “conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados,

⁸ Em consonância com os pressupostos teóricos-filosóficos do materialismo histórico-dialético, nesta pesquisa serão abordadas as teorias curriculares críticas. Com isso não estamos afirmando que todos os autores partem das mesmas bases teóricas, o que não iremos avaliar, tendo em vista não se afastar dos objetivos da pesquisa.

valores e ações que são *vividos*". Assim, não é possível isolar ou sistematizar sua definição, uma vez que todos os sujeitos vivenciam a hegemonia. O professor, a escola e os saberes e conhecimentos que são ensinados neste espaço, precisam ser analisados dentro da sociedade que possui condições que determinam estes elementos.

O autor demonstra que isso se traduz em programas, inclusive os escolares, em que há a definição de práticas cotidianas, pedagógicas e definições de currículos, que ao mesmo tempo em que estruturam a sociedade, representam ferramentas de alienação ao controlar a vida cultural. O discurso da neutralidade, frequentemente empregado no contexto escolar, demonstra-se falso pelo fato de que basicamente todo conhecimento que entra na escola de alguma forma é selecionado, e este serve essencialmente para garantir a reprodução econômica:

Valores sociais e econômicos, portanto, já estão engastados no projeto das instituições em que trabalhamos, no "corpus formal do conhecimento escolar" que preservamos em nossos currículos, nas nossas maneiras de ensinar, em nossos princípios, padrões e formas de avaliação. Uma vez que esses valores agora agem *através* de nós, quase sempre inconscientemente, a questão não está como se manter acima da escolha. Está, antes, em quais são os valores que se devem, fundamentalmente, escolher. (APPLE, 1982, p. 19).

As concepções de ciência e de indivíduo se apresentam por meio da educação enquanto "categorias ideológicas e econômicas" (APPLE, 1982, p. 22) e servem para a definição dos lugares que serão ocupados pelos indivíduos na sociedade dentro da hegemonia. Então, as definições de hegemonia e ideologia devem ser consideradas enquanto aspectos que se inter-relacionam, sendo necessários na abordagem sobre currículo.

Isso revela que não basta analisar como o aluno aprende, mas sim o porquê deve aprender determinados conteúdos pertencentes a uma cultura. Apple (1982) apresenta três questões que devem ser analisadas ao abordar o currículo. O autor afirma primeiramente que durante a vida escolar há a vivência diária da rotina escolar, e esta pode ser traduzida enquanto um currículo oculto em que há o ensino de valores, normas e saberes tácitos. A segunda questão diz respeito à investigação da origem e pertencimento do conteúdo ensinado, e a terceira consiste em compreender como a ideologia empregada impacta na prática docente e como este

profissional pode se tornar mais consciente diante do trabalho que exerce, considerando os aspectos epistemológicos e ideológicos de seu fazer.

Para compreender estas questões é importante considerar que no sistema capitalista há a ligação entre capital cultural e capital econômico, em que com o objetivo essencial de se obter lucro e aumentar a produção, ocorre a ênfase no conhecimento técnico. Em um sistema econômico que reproduz de forma “natural” níveis de subemprego e de desemprego, a produção do conhecimento é aceita, mas sua distribuição está condicionada a não atrapalhar a distribuição do conhecimento técnico, e isso explica as diferenças de ênfase dada para as diferentes áreas pertencentes ao currículo escolar (APPLE, 1982).

Assim, a valorização do conhecimento técnico está relacionada à “função seletiva da escolarização” e o “[...] conteúdo cultural (conhecimento legítimo ou de alto nível) é usado como um dispositivo ou um filtro para a estratificação econômica, intensificando com isso a contínua expansão do conhecimento técnico numa economia como a nossa” (APPLE, 1982, p. 62).

Apple (1982) faz referência às ideias de Gramsci, apontando que o conhecimento é controlado para preservar os setores de uma sociedade e isso representa a dominação ideológica que ocorre sobre as classes menos favorecidas. Ainda:

[...] em virtude das formas econômicas e políticas existentes que agora fornecem os princípios segundo os quais é organizada boa parte de nosso cotidiano, esse processo reprodutivo é uma “necessidade lógica” para a contínua manutenção de uma ordem social desigual. O desequilíbrio econômico e cultural segue-se “naturalmente”. (APPLE, 1982, p. 65, grifo do autor).

Desta forma, por meio de um consenso, a escola ensina normas e regras que representam uma ideologia do senso comum, e estas estruturam a organização do dia a dia escolar auxiliando a adequação dos indivíduos ao sistema econômico. No caso da Educação Infantil, a organização dos espaços, do tempo, no modo como a professora se dirige à criança, seja para elogiar ou criticar, a formulação de regras e etc., refletem as primeiras construções de significados sociais que estão estritamente ligados à categoria trabalho e que serão interiorizadas no início da vida, preparando os indivíduos para as etapas posteriores (APPLE, 1982).

O conhecimento curricular, considerado legítimo pela sociedade, serve para controlar as pessoas, uma vez que a construção de significados também é controlada gerando um estado de conformidade nos sujeitos que acreditam na falsa ideia de que o conhecimento tem sido ensinado para todos (APPLE, 1982).

Na contramão do capitalismo e em defesa de uma escola pública e unitária, Gramsci (2001) considera que currículo escolar deve estar atrelado à prática e ao desenvolvimento “intelectual-moral” dos alunos, sendo que a escola deve ter enquanto objetivo a inserção dos jovens na sociedade “depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Diante disso, é preciso considerar a aprendizagem da criança dentro da concepção marxista em que conceitos são formados a partir da materialidade do real e representados pela consciência (MARTINS, 2011). Assim, “cada conceito, papel e objeto é uma criação social ligada à situação social em que é produzido” (APPLE, 1982, p. 83). Desta forma, em defesa das teorias curriculares críticas, no subtópico seguinte será abordada a teoria formulada por Dermeval Saviani no Brasil.

2.1.1 O conceito de currículo sob a Pedagogia Histórico-crítica

Conceituando o currículo de forma ampla, Saviani (2016) aponta a própria escola e seu respectivo funcionamento tendo como finalidade o ato de educar. É preciso considerar que o currículo deve responder ao questionamento sobre o que fazer para atingir esta finalidade e, atrelada a esta questão, surge outra que diz respeito sobre quais conteúdos devem ser ensinados na escola.

Dentro dessa concepção, o autor reforça a necessidade de distinguir o que é principal daquilo que é secundário, utilizando para isso o adjetivo clássico ao se referir ao conhecimento que é essencial e fundamental (SAVIANI, 2011).

Ao tratar sobre a forma como este conhecimento será transmitido e, portanto, ao falar sobre o ato pedagógico, Saviani (2011, p. 14) defende a “socialização do saber sistematizado” considerando a escola enquanto instituição que possui essa função dentro de sua identidade e especificidade, diferenciando-a dos demais espaços sociais. Desta forma, o uso comumente empregado do termo extracurricular traz a possibilidade de ser dada a ênfase ao ensino de saberes do

senso comum, estes que não precisam da escola para serem ensinados (SAVIANI, 2016).

Assim, delimitar o conhecimento elaborado do conhecimento do senso comum, saber sistematizado que é aquele que não é fragmentado e cultura erudita da cultura popular, implica em conceber o papel da escola dentro da história da humanidade e objetivar a constituição de um currículo que promova o desenvolvimento humano. Isso não significa negar o saber popular, mas sim considerá-lo enquanto ponto de partida sendo a escola o espaço que permitirá o acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2011).

Martins (2011) esclarece que para que ocorra desenvolvimento deve haver a aprendizagem, mas não é qualquer aprendizagem que promove o desenvolvimento e isso é:

[...] explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica a aprendizagem (MARTINS, 2011, p. 217).

Portanto, não é suficiente considerar de forma mecânica a existência do saber sistematizado e este pertencente ao meio escolar. Um currículo deve prever condições para viabilizar a “transmissão e assimilação” do conhecimento tornando a escola uma instituição mediadora onde “dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” de forma dialética (SAVIANI, 2016, p. 57-58).

Assim, defender o ensino de saberes clássicos não significa ser conteudista, e ao considerar o currículo enquanto aquilo que ocorre dentro de uma instituição escolar, estando esta inserida na sociedade, é revelada a relação dialética entre forma, conteúdo e destinatário, ou seja, a Pedagogia Histórico-crítica aponta tanto para as características do ato de ensinar como também quais conteúdos serão ensinados (saber erudito) e quem está aprendendo, considerando estes aspectos enquanto condicionantes (MARTINS, 2011).

Retomando o aspecto histórico da constituição da atual sociedade que resultou na predominância do urbano sobre o campo e do industrial sobre a agricultura, tem-se enquanto resultado o processo de democratização do acesso à escola, tendo esta a função de viabilizar a vida em sociedade:

Assim, não é por acaso que a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória. Com efeito, a vida urbana, cuja base é a indústria, se rege por normas que ultrapassam o direito natural, sendo codificadas no chamado direito positivo que, dado o seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa em termos escritos. Daí a incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem. Por isso, para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo a cultura letrada um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida por meio de um processo educativo também sistemático. E a escola é, por sua vez, a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna (SAVIANI, 2016, p. 60-61).

Portanto, necessidades sociais refletem na definição de currículos em que os setores dominantes objetivam modos de educação que sejam correspondentes aos modos de produção como forma de reprodução da ordem vigente. Assim, é preciso considerar que os conhecimentos do cotidiano não promovem uma consciência filosófica e defender o ensino de conteúdos escolares (saber erudito) de forma democrática, enquanto possibilidade de formação de uma consciência de classe que pode representar uma transformação social (GAMA, 2015).

Uma possibilidade de superação do modo de produção capitalista deve ser o pensar e o fazer um currículo que abarque a organização do tempo e do espaço na escola, tendo como objetivo a apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente, permitindo aos indivíduos a ampliação de seus repertórios científicos, culturais e filosóficos e, conseqüentemente, possibilitando o conhecimento da realidade concreta de forma a superar as aparências (GAMA, 2015).

A seguir será possível verificar as idas e vindas que refletem movimentos antagônicos e contraditórios das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, em que se tem enquanto objetivo levantar o que apresentam as legislações e documentos oficiais acerca do currículo.

2.2 ANTECEDENTES DA BNCC: AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Realizada a abordagem do conceito de currículo e tendências pedagógicas na defesa da Pedagogia Histórico-crítica, faz-se necessário o estudo do contexto histórico do que foi formulado enquanto política curricular para a Educação Infantil.

Tendo isso em vista, este tópico apresenta uma abordagem compreendida entre o período de 1988 a 2014, com o objetivo de investigar as políticas curriculares que foram desenvolvidas no Brasil antes da BNCC, conteúdo que será discutido no próximo capítulo. Serão considerados para esta análise os governos dos Presidentes Fernando Henrique Cardoso (gestão de 1995 a 2002), Luís Inácio Lula da Silva (gestão de 2003 a 2010) e Dilma Rousseff (gestão de 2011 a 2016), revelando a influência que expressa diferença nas características dos programas implementados. Contudo, antes de abordar especificamente as políticas públicas no Brasil, faz-se necessário apontar as influências do neoliberalismo no processo de produção das políticas públicas destes governos.

De acordo com Anderson (1995, p. 9) o neoliberalismo surgiu como “[...] uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”⁹. Diante da crise econômica do capitalismo em 1973, surge a necessidade do Estado se estabilizar financeiramente e, desta forma, o problema financeiro é transferido para o social, como uma forma de garantia dos interesses das classes dominantes. Por um lado, o Estado é incitado a combater o poder dos sindicatos, e por outro, se exime de sua função social, ambas as medidas visando o fortalecimento da produção e reprodução do modo de produção capitalista.

Corroborando com este autor, Moreira e Lara (2012) expõem que com esta crise mundial, o Estado é culpabilizado pela sua ineficiência e excesso de burocracia, por ser um estado caro que investe em demasia no social e ainda por não se manter forte no controle dos sindicatos e das manifestações trabalhistas que visavam a manutenção das políticas trabalhistas. Desta forma, na década de 1970, inicia-se um movimento mundial, a princípio na Inglaterra, no governo de Margaret Thatcher e nos EUA, com Reagan, em que os estados nacionais minimizam suas

⁹ Segundo Groppo (2005, p. 70) o Estado de Bem-estar pode ser definido pelo conjunto de “políticas e instituições criadas pelo Estado interventor da segunda metade do século XX com a intenção deliberada e direta de garantir preceitos mínimos de ‘qualidade de vida’ (daí o ‘bem-estar’) para todos os cidadãos sob os auspícios daquela sociedade nacional, daquele Estado”. Durante este período, houve a transferência do capital da esfera privada para a esfera pública, o que gerou grandes dívidas por parte dos governos que realizaram empréstimos a fim de garantir a própria intervenção na economia capitalista.

ações na área social, no entendimento de que os indivíduos e suas famílias podem arcar com os custos da educação, saúde, moradia, dentre outros, não necessitando assim dos subsídios estatais para tanto.

O Neoliberalismo ganha força no Brasil, na década de 1990, mais especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que institui o Ministério da Reforma do Aparelho do Estado, instituindo Bresser Pereira como Ministro desta pasta. Este Ministro conduz o processo de Reforma do Estado no Brasil, elaborando um vasto material teórico, que traz os princípios e as finalidades desta reforma.¹⁰

A reforma do Estado na década de 1990 influenciou a elaboração das políticas educacionais. Segundo Silva (2001), a ideia era a de um Estado social e liberal, o que significa a manutenção do poder do controle social, mas, ao mesmo tempo, a realização dos serviços públicos pelas iniciativas privadas, por meio de parcerias e financiamentos de organizações não-estatais. Esse novo modelo é apresentado enquanto um meio termo, entre o Estado interventor (Bem-Estar Social) e o Estado mínimo proposto pelo neoliberalismo.

O discurso empreendido na reforma afirma a ineficiência do Estado como irreversível e apresenta como única opção o terceiro setor, fomentando a participação social por meio de instituições que exerçam atividades sem fins lucrativos (MELO; FALLEIROS, 2005).

Segundo Silva (2001, p. 5), devido à identificação de três problemas como “[...] o tamanho do Estado; a necessidade de redefinição do papel regulador do Estado; a recuperação da governança e da governabilidade [...]”, por parte do governo, ocorreu a descentralização administrativa de programas sociais onde foram feitas parcerias com o setor privado e a reforma do Estado passa a ser definida sobre “[...] três eixos básicos: a privatização, a publicização e terceirização” (SILVA, 2001, p. 5).

¹⁰ Materiais produzidos de 1995 a 1997 que podem ser consultados em: <http://www.bresserpereira.org.br/recipient3.asp?cat=100>. Neste material, o Ministro Bresser busca subsídio teórico em Antony Giddens, um dos precursores da Teoria da Terceira Via. Bresser participa dos encontros da “governança progressista” na Inglaterra, a fim de implementar esta perspectiva teórica no Brasil. Em suma a Terceira Via traz a perspectiva de que o Estado deve se responsabilizar pelo social, mas, por meio de parcerias com o setor privado/filantrópico, que passa a ser entendido como setor público não-estatal, uma vez que pode ofertar serviços sociais voltados à educação, saúde, etc., em um sistema de parceria público-privado.

Dentro desse contexto, o Banco Mundial também exerce influências políticas sugerindo ações de caráter descentralizador, que se respaldam no discurso de justiça social, igualdade e qualidade, sendo estas aceitas por países credores como o Brasil (MOREIRA; LARA, 2012).

Assim como a sociedade foi afetada pelo neoliberalismo, com a Educação não foi diferente, primordialmente por estar incluída neste contexto social. Dentro da corrente de privatizações, houve a caracterização da escola enquanto empresa que deve ser gerenciada atendendo as demandas de trabalho, ou seja, contribuindo para a formação de mão-de-obra. Se fortaleceu a ideia da Educação enquanto possibilidade para a ascensão social, conseqüentemente aumentando a competitividade social (LAVAL, 2004).

Ainda de acordo com o mesmo autor, a educação foi mercantilizada e adaptada ao capitalismo, transformando-se em um produto em que o privado se relaciona à alta qualidade e, conseqüentemente, ocorre a crítica e desvalorização da escola pública. Houve a defesa pelo direito de a sociedade escolher¹¹ a educação desejada, que pudesse atender alunos em suas diferenças, e supostamente os sistemas de ensino passariam a ter mais autonomia para a elaboração de seus currículos, com base na expectativa da família/cliente. Assim, a função da escola se distancia da formação humana, quando esta é transformada em um espaço público ou privado, em que é ofertada a educação enquanto produto para uma determinada clientela (LAVAL, 2004).

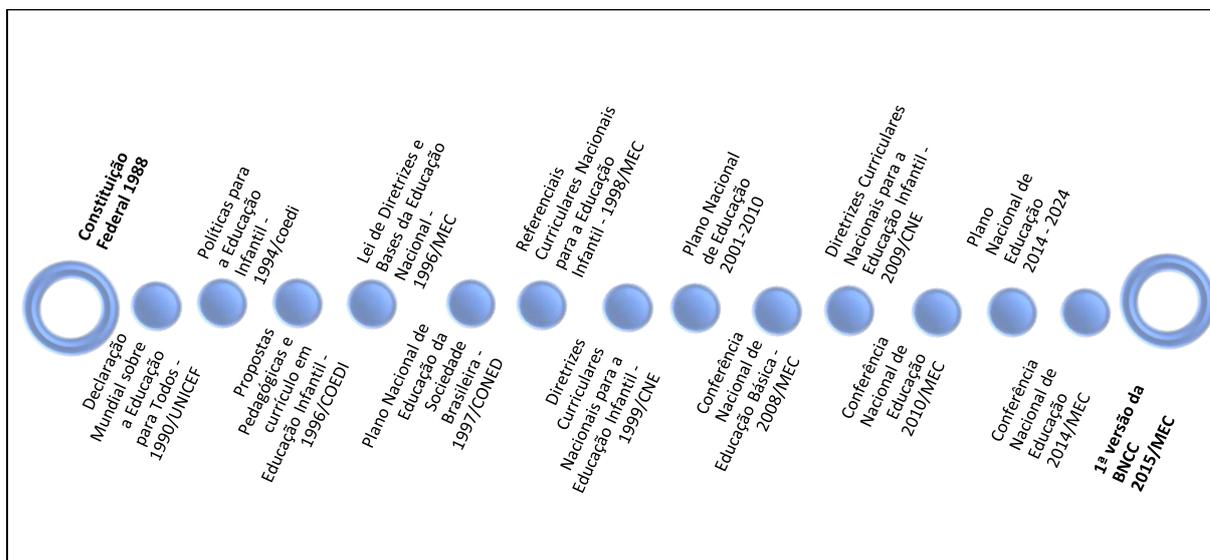
Moreira e Lara (2012, p. 58) explicam que:

Quanto ao atendimento à infância no Brasil, a retórica não é diferente. As políticas determinam que desde o nascimento a criança deve ser estimulada e preparada para o desenvolvimento integral, porém o ponto de chegada dessa concepção está no interesse econômico, no desenvolvimento sustentável da economia. A política neoliberal propaga receituários que, em sua concepção, conduzirão ao pleno desenvolvimento do capital, sendo a criança um ser que necessita de formação para o desenvolvimento das potencialidades que o capital internacional requer.

¹¹ O autor se refere aos vouchers na área da educação, proposta defendida pelos teóricos neoliberais, dentre estes Milton Friedman.

No Brasil, as políticas e a legislação educacional são elaboradas neste contexto controverso. Tendo isso em vista e para o entendimento do leitor, a seguir é apresentada uma linha do tempo sobre os documentos abordados neste tópico, sendo importante salientar que esta não representa uma linearidade no processo histórico que deve ser analisado de forma dialética.

Figura 1 – Linha do tempo de documentos para a Educação Infantil entre 1988 e 2009



Fonte: elaborado pela autora (2019).

O período demarcado na presente pesquisa justifica-se pela homologação da Constituição Federal, sendo esta a primeira lei brasileira que apresenta a Educação Infantil enquanto direito fundamental da criança. Contudo, sabe-se que a Educação Infantil é investigada por diversos pesquisadores e há a constatação da história de atenção à criança já no período jesuítico compreendido entre os anos de 1500 até 1874 (GUIMARÃES, 2017)¹².

Além da garantia de direito, a Constituição Federal (CF) representa a responsabilização do Estado e execução deste serviço pela educação, que foi realizado pela assistência social até janeiro de 2009 e isso ocorre como uma forma de romper com o caráter compensatório, em que apenas as crianças pobres eram atendidas pela assistência social. É importante ressaltar que este rompimento significa o início de um longo processo de novas discussões contendo ao mesmo tempo influências do período anterior (década de 1990) que o caracterizam em muitos momentos como um processo antagônico ou até mesmo contraditório (GUIMARÃES, 2017), uma vez que no Brasil malmente se iniciava uma discussão pela garantia dos direitos sociais subjetivos, inserido por meio de muita luta política na CF de 1988, e logo a seguir, o neoliberalismo, como já abordado, vinha se

¹² Célia Maria Guimarães (2017) realiza uma abordagem histórica do atendimento à criança desde o período jesuítico até os dias atuais, contemplando questões sociais, políticas e econômicas.

estabelecendo no Brasil, concorrendo para a perda destes direitos que passam a ser vistos como serviços que podem ser prestados pelo setor privado/filantrópico.

De acordo com Guimarães (2017), após 5 anos da homologação da CF, o Ministério da Educação (MEC) cria a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e em 1994 esta apresenta o documento “Políticas para a Educação Infantil” (GUIMARÃES, 2017). Neste documento é afirmada a necessidade de investimento para a Educação Infantil, considerando que o aumento do acesso sem este investimento havia resultado em baixa qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições, e a ausência de um currículo é expressa como um dos fatores relativos a este fenômeno (BRASIL, 1994).

Após essa constatação presente na introdução do documento, são apresentadas as diretrizes gerais que orientam a Educação Infantil e em relação ao currículo é realizada a seguinte proposição:

O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar. (BRASIL, 1994, p. 14).

O conceito de currículo apresentado neste trecho é vago, revelando uma concepção em que este deve atender o desenvolvimento e a necessidade da criança, e não ao contrário, como na abordagem das teorias críticas em que o currículo deve promover o desenvolvimento do indivíduo. Contudo, há que se considerar que documentos posteriores, que ainda serão apresentados neste texto, sequer apresentam o conceito de currículo. Ainda, no final do documento o MEC declara o apoio técnico e financeiro às instituições com o objetivo geral de promover a função educativa nestes espaços (BRASIL, 1994).

Guimarães (2017), apoiando-se em Rosemberg, ressalta que estas propostas expressas no documento “Políticas Públicas para a Educação Infantil” foram interrompidas no governo FHC, atrelando isso ao processo de influência do Banco Mundial nas políticas públicas educacionais, em que há um retrocesso diante da aplicação de modelos parecidos com o que era proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) na década de 70.

Mesmo já sob a gestão de FHC, em 1996, como forma de consolidar as diretrizes do documento “Políticas para a Educação Infantil”, a COEDI publicou o documento “Propostas Pedagógicas e currículo em Educação Infantil”, que aponta no diagnóstico apresentado sobre propostas pedagógicas para esta etapa, a “justaposição de enfoques teóricos” que apresentam o termo construtivismo, “como se fosse uma palavra mágica que resolveria todas as questões pedagógicas”, revelando certo modismo, o que reflete a falta de entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996b, p. 41).

Ainda neste documento, é demonstrada a falta de intencionalidade educativa devido à preocupação com o acesso, que resultou em muitos casos na ausência de um currículo. O conceito deste é explorado dentro de um contexto histórico no qual apresenta-se a seguinte definição:

Assim, o currículo deve sempre incluir definições sobre: o tipo de escola que se deseja. O que se pretende oferecer aos seus participantes, a forma de administrá-la, o detalhamento do contexto histórico, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, político, econômico e psicológico em que se insere, as relações da escola e seu currículo com a sociedade como um todo, as metas, os conteúdos, os recursos, a avaliação, o desenvolvimento de estratégias e modos de planejar e implementar o currículo, se orientado para a resolução de problemas, para o desenvolvimento infantil ou para experiências institucionais, nacionais ou domésticas. (BRASIL, 1996b, p. 14).

O diagnóstico realizado no documento será citado dois anos depois na introdução dos RCNEIs, contraditoriamente justificando sua construção e aplicação para elucidar a articulação da fundamentação teórica com a prática docente, o que revela um processo antagônico expresso em um documento que, na verdade, desconsidera o que foi construído anteriormente (ARCE, 2001).

Uma grande influência para a mudança e desconstrução no estabelecimento de políticas públicas educacionais, principalmente na segunda metade da década de 1990, foi a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, aprovada em 1990 em Jomtien – Tailândia. É importante destacar que um dos princípios de ação apresentado no documento é o de “Definir políticas para a melhoria da Educação Básica”, em que é possível destacar o seguinte texto referente ao currículo da Educação Infantil:

As pré-condições para a qualidade, equidade e eficácia da educação são construídas na primeira infância, **sendo os cuidados básicos e as atividades de desenvolvimento e educação infantis condições essenciais para a consecução dos objetivos da educação básica.** Esta deve corresponder às necessidades, interesses e problemas reais dos participantes do processo de aprendizagem. **A relevância dos currículos pode ser incrementada vinculando-se alfabetização, habilidades matemáticas e conceitos científicos aos interesses e primeiras experiências do educando, como, por exemplo, aquelas relativas à nutrição, saúde e trabalho.** Enquanto muitas necessidades variam consideravelmente entre os países e dentro deles e, portanto, a maior parte de um currículo deva ser sensível às condições locais, há também muitas necessidades universais e interesses comuns que devem ser levados em conta nos programas educacionais e no discurso pedagógico. Questões como a proteção do meio ambiente, uma relação equilibrada população/ recursos, a redução da propagação da AIDS e a prevenção do consumo de drogas são problemas de todos, igualmente. (UNICEF, 1990, p. 11, grifo nosso).

Diante dos dois destaques é possível identificar que mesmo a Educação Infantil ainda não sendo a primeira etapa da Educação Básica, a intenção de preparar para o Ensino Fundamental está expressa no documento. Além disso, questiona-se o porquê da nutrição, saúde e trabalho estarem diretamente relacionadas às primeiras experiências do educando, em que é possível inferir que a educação deve alfabetizar, ensinar matemática e conceitos científicos, estando estes ligados ao ato de se alimentar, para ter saúde e trabalhar.

A influência da conferência mundial de 1990 aparece expressa no artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) que institui a Década da Educação. No §1º deste artigo, é estabelecido enquanto dever da união encaminhar ao Congresso Nacional “[...] o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996a).

O avanço está no reconhecimento da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, dividida em creche e pré-escola conforme faixa etária, e em relação ao currículo, o inciso IV do artigo 9º contempla enquanto incumbência da União:

[...] 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, 1996a).

Outro ponto que dispõe sobre o currículo e a necessidade de uma base nacional comum é o artigo 26, mas cabe salientar que só em 2013, por meio da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, ocorreu a inclusão do termo Educação Infantil neste artigo:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996a).

Após um ano da homologação da LDB, diversos setores da sociedade civil promoveram dois Congressos Nacionais de Educação (I e II CONED) que resultaram em uma proposta chamada de Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira. Na apresentação do documento, são tecidas críticas aos três primeiros anos de mandato do governo neoliberal de FHC e aos planos anteriormente elaborados sem a participação da população, estes contendo enfoques de formação para a sociedade capitalista. É enfatizada a defesa da democracia e inclusão social para uma “sociedade mais justa e igualitária” (CONED, 1997, p. 2).

Já na introdução do documento, como forma de romper com uma concepção hegemônica, é apresentada a concepção de homem enquanto “ser ativo, crítico, construtor de sua própria cultura, da história e da sociedade em que vive”, sendo para isso necessário uma escola que desenvolva “valores e atributos inerentes à cidadania” (CONED, 1997, p. 1) em oposição à escola que forma indivíduos “consumidores e competitivos”:

Nessa perspectiva, o currículo é resultante da construção coletiva e fundamentado na análise crítica da realidade social, com mecanismos de constante atualização através da incorporação dos avanços da ciência e da tecnologia aos programas e práticas escolares. Com estrutura multidimensional (ética, histórico-filosófica, político-social, étnica, cultural e técnico-científica), incorporando todo o conhecimento elaborado pela humanidade, é um instrumento de desenvolvimento e mudança das pessoas, tendo em vista a interpretação da realidade e a articulação das ações coletivas necessárias à solução dos problemas (CONED, 1997, p. 11).

De acordo com Aguiar (2010), este plano virou um projeto de lei que foi protocolado pelo Deputado Federal Ivan Valete em 1998, com apoio de 70 parlamentares dos partidos de oposição da câmara. Após dois dias o MEC apresentou um projeto elaborado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o qual deveria tramitar enquanto anexo deste plano nacional. O relator do projeto de Lei, Nelson Marchezan (PSDB), apresentou 158 emendas, e destas apenas 71 foram aprovadas.

Após amplos debates e críticas ao processo, sendo estas realizadas principalmente pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, em 2001 o PNE foi aprovado por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, desconsiderando, em grande parte, o que foi construído nos CONEDs:

Os vetos que lhe foram interpostos pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, ao sancioná-lo, evidenciam as tensões e os conflitos que estão presentes na luta secular da sociedade brasileira pelo reconhecimento da educação como um direito social (AGUIAR, 2010, p. 711).

Na introdução do PNE 2001-2010, é citado o artigo 87 da LDB e faz-se referência à Declaração Mundial sobre Educação para todos. Ainda, de forma contraditória o plano é apresentado enquanto consolidação dos trabalhos realizados nas I e II CONEDs.

No decorrer do documento, não é apresentada a concepção de homem que se pretende formar e o termo currículo irá aparecer a partir do capítulo do Ensino Fundamental. O texto referente à Educação Infantil, apresenta a etapa enquanto um momento importante para o desenvolvimento humano, no sentido de preparar a criança para etapas posteriores. É enfatizada várias vezes a questão do direito ao acesso e quando se faz referência à qualidade, esta acaba ficando relacionada com a infraestrutura das instituições e formação dos profissionais, não sendo feita nenhuma menção sobre o que deve ser ensinado nesta faixa etária. Em relação às propostas pedagógicas, é orientada a observância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs).

As DCNEIs foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica em 1999, por meio da Resolução nº 01/99. Nelas são

apresentadas de forma muito sucinta, por meio de quatro artigos, os princípios que devem nortear a Educação Infantil e o que devem conter as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, sem abordar os conceitos de currículo e ensino anteriormente abordados no documento elaborado pela COEDI em 1994. Longe de abordar a relação com o desenvolvimento humano, há apenas uma ocorrência do termo conteúdo, estando este relacionado com a “constituição de conhecimento e valores” (BRASIL, 1999a, Art 3º, inciso IV).

O parecer que fundamenta a diretriz (BRASIL, 1998a) em sua introdução apresenta a existência dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEIs), enquanto iniciativa do MEC, sendo uma importante contribuição para a etapa, mas destaca que as diretrizes é que serão mandatórias, cabendo aos estados e municípios decidirem se irão utilizar o documento do MEC ou não.

Cerisara (2002) destaca que as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, de caráter obrigatório e mandatório, foram publicadas em 1998, após a distribuição dos RCNEIs, revelando incoerência uma vez que as diretrizes determinam as normas que devem ser seguidas para a Educação Infantil e os RCNEIs dizem respeito à forma como estas normas serão executadas.

Além disso, é preciso destacar que no texto do parecer, mesmo contendo a crítica ao assistencialismo, ocorre a exposição da necessidade de diferentes profissionais nas instituições de Educação Infantil e ainda se faz uma referência negativa relacionada aos programas de Educação Infantil reduzirem-se a currículos onde apenas o ensino se traduz em limitação:

A partir da década de 60, há uma crescente demanda por instituições de educação infantil associada a fatores como o aumento da presença feminina no mercado de trabalho e o reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida em relação ao desenvolvimento cognitivo/linguístico, sócio/emocional e psico/motor, através da discussão de teorias originárias especialmente dos campos da Psicologia, Antropologia, Psico e Sócio-Linguísticas. Com isto, os órgãos educacionais passam a se ocupar mais das políticas públicas e das propostas para a educação da infância, seja no caso das crianças de famílias de renda média e mais alta, seja naquele das crianças pobres. No entanto, muitas vezes ainda se observa uma visão assistencialista, como no caso da “educação compensatória” de supostas carências culturais. [...]. No entanto, **os programas de Educação Infantil reduziram-se a currículos, limitando-se as experiências de ensino para crianças pequenas, ao domínio exclusivo da educação.** Desta forma ainda não se observa o necessário e desejável equilíbrio entre as áreas das Políticas Sociais

voltadas para a infância e a família, como as da Saúde, Serviço Social, Cultura, Habitação, Lazer e Esportes articulados pela Educação. Equipes lideradas por educadores, contando com médicos, terapeutas, assistentes sociais, psicólogos e nutricionistas, para citar alguns dos profissionais, que devem contribuir no trabalho das creches ou centros de Educação Infantil, ainda são raros no país, já nos dias de hoje. (BRASIL 1998a, p. 3, grifo nosso).

De acordo com Cerisara (2002) o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998b), publicado um pouco antes das Diretrizes de 1998, foi um documento que fez parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e na época de seu lançamento sua minuta foi pouco debatida, e o documento final foi rapidamente distribuído por todo país, resultando em três volumes que se distanciaram dos documentos até então construídos pela COEDI (Coordenação Geral de Educação Infantil). Segundo a autora:

Longe de se apresentar como uma “proposta curricular”, esse texto, de forma simples, direta e incisiva, indica critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças tendo seus direitos como eixo (CERISARA, 2002, p. 338).

Guimarães (2017) ressalta que a publicidade dada para os RCNEIs foi muito maior que a dada para as diretrizes, e utilizando os apontamentos de Kuhlmann Jr., demonstra que além do caráter hegemônico expresso em um único documento para todo o país, sua grande distribuição de exemplares revela uma ação política e econômica voltada para as eleições.

Arce (2001) relata que os RCNEIs apresentam um ecletismo teórico incoerente, em que as teorias de Piaget, Vigotski e Wallon são apresentadas de forma superficial, como pudessem ser relacionadas. Diferentemente dos documentos elaborados pela COEDI, este não faz as referências bibliográficas, o que possibilitaria o aprofundamento teórico por parte do professor. Consequentemente, esse ecletismo teórico gerou (e ainda gera) uma justaposição de teorias presente nas propostas pedagógicas da Educação Infantil que se apresentam inadequadamente enquanto construtivistas. Em relação à aprendizagem da criança:

[...] o RCNEI escamoteia o esvaziamento do conhecimento na escola, vendendo a falsa ideia de que o respeito a uma pseudo-diversidade cultural e a redução da educação escolar ao aprender a aprender garantiriam ao aluno a capacidade de construir seu próprio conhecimento no contato com os “modernos” meios de circulação de informações. Premissas falsas capazes de esconder a letalidade de uma política ditatorial, pois como podemos falar em respeito real às diferenças enquanto a renda de nosso país concentra-se cada vez mais nas mãos de poucos, levando a grande massa a um empobrecimento violento? (ARCE, 2001, p. 277).

Mesmo as diretrizes sendo de caráter mandatório e Estados e Municípios possuírem autonomia para implantar ou não os RCNEIs, percebe-se na meta 8 para a Educação Infantil do Plano Nacional de Educação PNE 2001–2010 (BRASIL, 2001) que é dado peso igual aos dois documentos, inclusive contendo a indicação para implantação dos referenciais:

Assegurar que, em dois anos, todos os Municípios tenham definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais. (BRASIL, 2001, p. 13).

No final da vigência deste plano, em 2008 ocorreu a Conferência Nacional de Educação Básica – CONEB, apoiada pelo MEC com a participação de 1.463 delegados dos 26 estados e Distrito Federal. A conferência resultou em um documento final dividido em cinco eixos, sendo que é possível destacar no Eixo II dois pontos que abordam o currículo enquanto base para a democratização da gestão e instrumento na construção da qualidade social da educação:

[...] concepção ampla de currículo implica o redimensionamento das formas de organização e de gestão do tempo e espaço pedagógicos, e deve ser objeto de discussão pelos sistemas de ensino e unidades escolares, de modo a humanizar e assegurar um processo de ensino-aprendizagem significativo, capaz de garantir o conhecimento a todos e que venha a se consubstanciar no projeto político-pedagógico da escola, por meio da discussão dos aportes teórico-práticos e epistemológicos da inter e da transdisciplinaridade, reconhecendo nos conselhos de escola, democráticos e participativos, instâncias legítimas e fundamentais nesse processo; [...] reconhecimento das práticas culturais e sociais dos alunos e da comunidade local, entendendo-as como dimensões formadoras que se articulam com a educação escolar e que deverão ser consideradas na elaboração dos projetos político-pedagógicos, na organização dos currículos e nas instâncias de participação das escolas; (BRASIL, 2008, p. 38).

Este documento apresenta uma concepção de currículo dentro da perspectiva de uma gestão democrática que prevê a participação das instâncias colegiadas e considerando também a realidade cultural e social dos alunos.

Em 2010 ocorreu a CONAE, cujo documento final apresenta em sua introdução que a conferência estava cumprindo o compromisso do MEC assumido durante a CONEB. Houve a participação de 2.416 delegados que objetivaram a construção do PNE de 2011-2020, o qual só foi aprovado em 2014. O documento foi organizado em seis eixos:

Eixo I - Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional

Eixo II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação

Eixo III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar

Eixo IV – -Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação

Eixo V – -Financiamento da Educação e Controle Social.

Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (BRASIL, 2010, p. 5).

Revelando continuidade e coerência com o que foi construído na CONEB em 2008, o texto sobre currículo citado no eixo II da CONEB é apresentado no documento final da CONAE, enquanto base do eixo III, que se refere à democratização do acesso, permanência e sucesso escolar. Além disso, uma das diretrizes apresentadas no documento prevê a “[...] configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais” (BRASIL, 2010, p. 38). Em relação à Educação Infantil, é feita a indicação no eixo III da necessidade de revisão curricular ao considerar o ingresso no ensino fundamental a partir de seis anos.

Porém, de acordo com Barbosa *et al.* (2014), a proposta encaminhada pelo MEC ao Congresso Nacional (PL nº 8.035/2010) desconsiderou as proposições realizadas na CONAE 2010, não sendo submetida aos seus participantes e inclusive apresentando divergências com o documento final da CONAE 2010.

Entre 2008 e 2010 ocorreu a publicação das novas Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (Resolução nº 5, de 2009), que apresentam em seu artigo 9º a organização curricular com práticas pedagógicas que articulem as áreas do conhecimento por meio dois eixos: as interações e brincadeiras.

Cabe ressaltar que esta proposta anula as orientações contidas nos RCNEIs, os quais apresentam uma organização didática de caráter disciplinar em que cada área do conhecimento era considerada um eixo, mas ainda hoje é possível verificar que este documento é frequentemente utilizado na construção de propostas pedagógicas, sendo possível afirmar que isso se deve ao fato dos referenciais apresentarem objetivos e conteúdos prontos, que podem facilmente serem aplicados na prática docente, sem levar em consideração quem aprende e como se aprende.

A Resolução nº 05/2009, mantém os 3 princípios norteadores (éticos, políticos e estéticos) contidos nas DCNEIs de 1998 e apresenta a definição de currículo em seu artigo 3º como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009).

Aqui, destaca-se novamente o caráter mandatário das DCNEIs, em que Vaz e Caldas (2016) corroboram com a ideia de que as políticas curriculares apresentam conteúdos e princípios mais abrangentes, e estes devem ser delineados nas propostas pedagógicas, mas ao mesmo tempo que é dada autonomia aos sistemas de ensino sobre o que e como ensinar, questiona-se sobre uma possível “descentralização administrativa de programas sociais” (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 216), dando margem à ampla participação de diversos segmentos na educação, sob o pretexto de se resolver seus problemas, como se estes fossem apenas de ordem curricular.

Em junho de 2014¹³, é homologada a Lei nº 13.005 que aprova o Plano Nacional de Educação, sendo este um desdobramento e resultado do PL nº 8.035/2010 que tramitou nestes quatro anos pelo Senado e Câmara, passando por debates com a participação da sociedade civil, resultando em mais 2.915 emendas, o que de acordo com Azevedo (2014), foi uma reação ao fato do Poder Executivo não ter considerado as proposições construídas na CONAE de 2010.

¹³ A discussão e elaboração do PNE ocorreu no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, sendo sancionada no Governo de Dilma Rousseff.

De acordo com Azevedo (2014), o PNE – 2014 representa avanço em relação ao PNE – 2010 por sua estrutura que possui indicadores com dados estatísticos, o que permite a possibilidade de acompanhamento e participação de todos envolvidos com a educação, mas é preciso considerar que o PNE – 2014 também possibilita a influência e atuação do setor privado na educação ao proporcionar parcerias compartilhando os recursos financeiros destinados à educação pública.

Este PNE contém 20 metas e suas respectivas estratégias. Mesmo contendo inúmeras referências à Educação Básica, é possível verificar que a Meta 1 é específica para a Educação Infantil; em relação ao currículo destaca-se a estratégia 1.9:

[...] estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos; (BRASIL, 2014a, p. 50).

Mesmo representando certo avanço para a primeira etapa da Educação Básica, percebe-se que a preocupação ainda está na questão do acesso, em que das 17 estratégias, 11 dizem respeito ao ingresso, inclusão e permanência das crianças nessa etapa. Neste PNE inteiro há 26 ocorrências referentes a currículo sendo que somente uma vez, na estratégia citada acima, há a relação específica com a Educação Infantil.

Essa estratégia diz respeito ao necessário apoio e participação das universidades na construção de currículos para esta etapa, assunto este que será aprofundando no capítulo seguinte com a demonstração de quem são as pessoas que compõem o contexto de influência na construção da BNCC para a Educação Infantil.

O termo Base Nacional Comum Curricular irá aparecer a primeira vez na meta 2 que diz respeito à universalização do ensino fundamental de 9 anos. Destaca-se também a Meta 7 que trata da qualidade da Educação Básica, o que contemplaria a Educação Infantil, se não fosse a conclusão do texto que apresenta a finalidade de atingir médias no IDEB para o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio (BRASIL, 2014b).

O texto da estratégia 7.1 confirma que o que foi planejado e expresso no PNE 2014–2024 referente à BNCC não contempla a Educação Infantil:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) **para cada ano do ensino fundamental e médio**, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014b, p. 61, grifo nosso).

Essa ideia observada de forma mais ampla, ou seja, em relação à articulação da Educação Infantil com as demais etapas e modalidades, corrobora com o que foi constatado por Barbosa *et al.* (2014, p. 509) de que “A expressão “educação básica” no PNE 2014 nem sempre indica referência explícita à educação infantil”.

Ainda em 2014 e como última referência deste tópico, ocorreu a II Conferência Nacional de Educação, resultado das conferências municipais e posteriormente estaduais, ocorridas no primeiro e segundo semestre de 2013 com a participação total de aproximadamente 1,9 milhões de pessoas (BRASIL, 2014c).

Mesmo com o PNE 2014-2024 já aprovado, esta conferência ocorreu organizada pelo Fórum de Educação que foi instituído na CONAE 2010. O tema do evento foi “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”.

O documento elaborado nesta Conferência é dividido em sete eixos temáticos, diferentes dos eixos da CONAE 2010 e subdividem-se em proposições e estratégias, demonstrando uma “interdisciplinaridade” de assuntos relativos a todas etapas da Educação Básica. A divisão necessária e estabelecida por faixas etárias é contemplada por objetivos que são comuns ao desenvolvimento da educação como um todo, e conseqüentemente, ao desenvolvimento ser humano:

Eixo I - O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação.

Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos.

Eixo III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente.

Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem.

Eixo V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social.

Eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.

Eixo VII – Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos. (BRASIL, 2014c, p. 11).

Em relação ao currículo na Educação Infantil é possível observar que no Eixo IV, que diz respeito à qualidade da educação; a estratégia 5.26 que trata da organização curricular de forma a atender as crianças de zero a cinco anos indígenas, do campo e quilombolas, sem a necessidade de deslocamento para a cidade (BRASIL, 2014c).

No Eixo V - Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social, é apresentada na proposição/estratégia 15 a necessidade de garantia de participação da comunidade escolar na construção dos currículos escolares, além dos projetos político-pedagógicos (PPPs), planos de gestão e regimentos escolares (BRASIL, 2014c).

Essa proposição de democratização do ensino por meio da participação da comunidade escolar deve estar articulada com o ensino superior e pós-graduação, sendo expressa na estratégia 1.16 do Eixo VI - Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho que diz:

Estimular a articulação entre a pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas capazes de incorporar os avanços de pesquisas ligadas ao processo ensino-aprendizagem e teorias educacionais no atendimento da população de até cinco anos. (BRASIL, 2014c, p. 93-94).

Por fim, no Eixo VII - Financiamento da Educação, Gestão, Transparência e Controle Social dos Recursos, na estratégia 5.4 é expressa a necessidade de participação dos profissionais da educação na construção dos currículos, planos de gestão, PPPs e regimentos escolares (BRASIL, 2014c).

Mesmo com a previsão da construção da BNCC no PNE 2014-2024, no documento da CONAE 2014, a mesma não é citada. Conforme apresentado, existe a ideia de um currículo enquanto instrumento democrático que envolve a participação da sociedade (comunidade escolar, professores e ensino superior), mas esta ainda não é verificada na realidade atual. A necessidade intencionada no documento acaba se perdendo por outras ações políticas que contribuem para a descontinuidade daquilo que vem sendo construído pelos diversos segmentos

envolvidos com a educação. Ainda, de forma contraditória, este documento é citado no portal História da BNCC, compondo a linha do tempo, enquanto “um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular”. (BRASIL, [2019]).

Percebe-se nesta sequência de movimentos na história, principalmente a formulação de políticas de governo e não de Estado, em que ao implementar um novo programa, ocorre a descontinuidade das construções feitas até então. Além disso, é possível identificar uma variação no caráter das propostas, estando estes relacionados com as proposições políticas dos governos de cada época. No governo FHC as políticas formuladas sofreram grande influência de instâncias internacionais e não-governamentais, característica do neoliberalismo.

Ainda, dentro deste contexto de formulação de políticas públicas para a Educação Infantil, incluindo os dias atuais, há um movimento de desdobramentos que ocorrem da faixa etária mais velha para a mais nova, ou seja, a formulação de propostas pedagógicas para crianças de zero a cinco anos, em detrimento do que já ocorre no Ensino Fundamental, revelando certa subordinação desta etapa em relação a outra.

Este movimento revela a falta de contemplação e distanciamento das especificidades inerentes à faixa etária e das ações necessárias ao desenvolvimento humano e, considerando a ordem do capital, uma aproximação da lógica de produção para o mercado de trabalho.

Então, o currículo na atual conjuntura pode ser percebido enquanto objeto de disputas e interesses, com a participação em cenário nacional de diferentes atores em uma disputa pela contemplação do desenvolvimento infantil e especificidades da faixa etária *versus* interesses mercadológicos e políticos contidos em uma sociedade capitalista.

De acordo com Apple (2008), em uma sociedade desigual o currículo não deve servir enquanto objetivo, mas sim “subjeter-se constantemente” (APPLE, 2008, p. 76), estando a favor da diminuição destas diferenças e desigualdades sociais, o que significa a necessidade de reconhecimento dos diferentes lugares ocupados e relações estabelecidas em nossa sociedade.

Diante do conteúdo apresentado neste capítulo, é possível perceber na história o movimento de inúmeras relações entre teorias e políticas estabelecidas. E ao considerar a exposição dos conceitos trabalhados neste capítulo (currículo,

tendências pedagógicas, pedagogia histórico-crítica), é possível ainda, abordar de forma mais específica o objeto do presente estudo que é a análise da construção da BNCC, sendo este processo também marcado por relações que refletem disputas e contradições na busca do estabelecimento e continuidade da hegemonia da classe dominante, presente na sociedade capitalista.

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Após a exposição do conceito de currículo sob a perspectiva crítica e análise das políticas curriculares para a Educação Infantil de 1988 a 2014, faz-se necessário a aproximação do objeto da presente pesquisa, contemplando ainda o objetivo específico de analisar o processo de construção da BNCC, considerando para isso os aspectos políticos, ideológicos, culturais e sociais. Desta forma, no presente capítulo será explicitado o processo de construção da BNCC, que ocorreu entre 2015 a 2017.

Para isso, será utilizado o ciclo de políticas de Stephen Ball enquanto instrumento que permite a análise da trajetória da construção da BNCC, contemplando sua formulação e sua implementação, sendo considerados também os efeitos de sua prática. Mainardes (2006) apresenta os cinco contextos de políticas formulados por Stephen Ball e Richard Bowe, sendo eles: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados e contexto de estratégia política.

É importante salientar que Ball se refere ao ciclo de políticas enquanto um método que possibilita a análise dos programas, considerando-os enquanto um processo complexo que envolve a escrita e a prática dentro de um campo em que ocorre a atuação dos indivíduos envolvidos, estes pertencentes a locais diferentes (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Embora os contextos estejam inter-relacionados, neste capítulo serão abordados os dois primeiros contextos, isso porque será considerado quem participou da formulação da BNCC e demonstrada a análise comparativa dos textos das três versões preliminares apresentadas durante o processo de sua formulação, o que culminou em um documento final. No capítulo seguinte, será considerado o contexto da prática ao analisar o processo de implantação da BNCC em Londrina por meio da formação continuadas dos docentes da Educação Infantil. Não será possível analisar os contextos dos resultados e estratégias políticas, considerando que o recorte dessa pesquisa vai até o ano em que mesma foi implantada.

É preciso pontuar que em uma sociedade com divisão de classes, há consequentemente interesses diferentes, e nessa perspectiva, todos os contextos se articulam de forma dialética quando ao mesmo tempo em que políticas públicas são

pensadas e elaboradas, estas são interpretadas pelas pessoas que as executam. O contexto de influência diz respeito ao início da formulação de uma política em que são construídos discursos que irão justificar e sustentar determinada política, e diferentes grupos “disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51).

3.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

Diante da necessidade expressa tanto na LDB, como no PNE – 2014/2024, a respeito da construção de uma base comum curricular, em 17 junho de 2015 foi publicada a Portaria nº 592 que instituiu a comissão de especialistas para a elaboração de uma proposta da BNCC. De acordo com a portaria, essa comissão é constituída por 116 membros pertencentes a diferentes áreas da educação (ensino superior, educação básica e secretarias de educação) e estes tiveram como atribuição entregar a versão preliminar até fevereiro de 2016 (BRASIL, 2015a).

No portal História da BNCC há o link “Os protagonistas” que faz referência a 15 pessoas¹⁴, com depoimentos em vídeos sobre quais são as expectativas e definições das BNCC. (BRASIL, [2019]). Ainda nesta seção, é apresentado um documento que sistematiza quem são os 116 especialistas¹⁵, sendo este dividido em tópicos: Assessores, Coordenadores e Equipe de Especialistas e este último, subdividido por etapa da Educação Básica e áreas de conhecimento do Ensino Fundamental I, II e médio. Cada nome contém a legenda referente a qual segmento pertence sendo estes: Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Universidades.

É importante destacar que dentro dessa divisão por segmentos temos a composição de 72 professores de 35 universidades (públicas e privadas) e 2

¹⁴ Renato Janine Ribeiro (Ex-ministro da Educação), Luiz Cláudio da Costa (Secretário Executivo/ MEC), Eduardo Deschamps (Presidente do Consed), Alessio Costa Lima (Presidente da Undime), Manuel Palácios (Secretário de Educação Básica/MEC), Ítalo Dutra (Diretor de Currículos e Educação Integral/MEC), Francisco Soares (Ex-Presidente do INEP), Cleuza Repulho (Ex-Presidente da Undime), Henrique Caruso (Prof. da EMEF Maria Medunneckas – Barueri/SP), Iolanda Barbosa (Secretária Municipal de Educação de Campina Grande), Júlia Bueno (Aluna da EMEF Maria Medunneckas – Barueri/SP), Luis Carlos de Menezes (Professor do instituto de Física da USP), Maria Helena G. de Castro (Integrante do Movimento pela Base Nacional Comum), Nilma S. Fontanive (Integrante do Movimento pela Base Nacional Comum), Rilma de S. Melo (Professora de Ensino Médio). (BRASIL, [2019]).

¹⁵ Equipe de assessores, coordenadores e especialistas para a redação da proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, [201-]).

institutos federais, 12 pessoas indicadas pela UNDIME e 46 pessoas indicadas pelo CONSED dos 26 estados e do Distrito Federal, o que totaliza 130 pessoas e não 116 como estabelecido na portaria nº 592. Ainda, sendo possível inferir um baixo grau de importância dado à Educação Infantil, o documento inicia com a apresentação dos assessores e coordenadores (todos do segmento de universidades), em seguida são apresentados os especialistas por área do conhecimento e etapa (Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio) e por fim, é apresentada a Educação Infantil (primeira etapa da Educação Básica) que é composta por apenas 2 pessoas¹⁶.

Embora expressa a desvalorização da Educação Infantil, ao observar essa estrutura de composição para a construção da BNCC, parece razoavelmente justa a distribuição de atribuições realizada pelo MEC (Governo Federal) entre universidades, estados e municípios, mas há que se considerar enquanto ponto fundamental no contexto de influências, que além dessa comissão, foram estabelecidas parcerias do Governo Federal com instituições privadas, sendo a principal delas representada pelo Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC).

De acordo com Melo e Sousa (2017), neste processo há grande participação de grupos formados por fundações privadas, revelando um movimento de privatização da educação, onde há o financiamento e prestação de serviços para a educação pública. No caso da BNCC existe o grupo “Todos pela Base”, que é formado por representantes de instituições privadas e desta forma é possível analisar que:

As reformas político-educacionais do governo atual expressam claramente um projeto de sociedade que prioriza os valores associados à sobrevivência do capitalismo internacional, em detrimento do investimento em melhoria da qualidade de vida da população, revelando em suas estratégias básicas princípios do liberalismo econômico (MELO; SOUSA, 2017, p. 31).

Macedo (2014, p. 1540) apresenta informações que não estão mais presentes no site do grupo, informando que este foi criado “em abril de 2013, a partir do seminário internacional Liderando Reformas Educacionais, ocorrido nos EUA,

¹⁶ Além de Sílvia Helena Vieira Cruz (UFC) e Paulo Sérgio Fochi (UNISINOS) que compõem a equipe da Educação Infantil na construção da BNCC, Maria Carmem Silveira Barbosa (UFRGS) também participou da construção enquanto assessora deste grupo.

organizado e patrocinado pela Fundação Lemann” e as principais empresas que compõem este grupo são: “Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola”.

No site do MBNC, na seção “Quem Somos”¹⁷, o grupo se identifica enquanto não governamental, declarando sua missão de “facilitar a construção de uma Base de qualidade”, por meio de debates, pesquisas e investigações em outros países e nesta seção são apresentadas as pessoas que compõem o grupo¹⁸.

¹⁷ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>.

¹⁸ De acordo com Caetano (2019) a constituição atual do MBNC não é a mesma de 2013. Esta consulta foi refeita em maio de 2019 e percebe-se que a função de algumas pessoas que compõem o MBNC está desatualizada, portanto, de acordo com os dados apresentados por Caetano (2019) deve-se considerar que estas pessoas estavam nas funções descritas em 2018. São elas: Aléssio Costa Lima - Presidente da Undime, Alex Canziani - Deputado federal e presidente da Frente Parlamentar da Educação, Ana Inoue - Consultora do banco Itaú BBA, André Duarte Stábile - Ex-secretário municipal de Educação de São Caetano do Sul (SP), Angela Dannemann - Superintendente da Fundação Itaú Social, Anna Helena Altenfelder - Presidente do Conselho Administrativo do Cenpec, Anna Penido - Diretora executiva do Instituto Inspirare, Antônio Ibañez Ruiz - Ex-membro do Conselho Nacional de Educação, Antonio Neto - Consultor do Instituto Ayrton Senna, Artur Bruno - Professor de História e Geografia e Secretário do Meio Ambiente do Ceará, Beatriz Cardoso - Diretora executiva do Laboratório de Educação, Beatriz Ferraz - Diretora da Escola de Educadores, Consultora de educação do Itaú BBA e do Banco Mundial, Camila Pereira - Diretora de Políticas Educacionais da Fundação Lemann, Carmen Neves - Consultora do MEC, Claudia Costin - Diretora do CEIPE/FGV, Cleuza Repulho - Ex-presidente da Undime, David Saad - Diretor-presidente do Instituto Natura, Denis Mizne - Diretor da Fundação Lemann, Dorinha Seabra Rezende - Deputada federal e integrante da Comissão de Educação da Câmara, Eduardo de Campos Queiroz - Diretor Presidente da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Egon Rangel - Professor do departamento de linguística da PUC-SP, Fernando Almeida - Diretor Nacional de Educação e Cultura do SESC, Francisco Aparecido Cordão - Ex-membro do CNE e titular da Academia Paulista de Educação, Frederico Amancio - Ex-Presidente do Consed e Secretário Estadual de Educação de Pernambuco, Guiomar Namó de Mello - Consultora de projetos educacionais e de formação de professores na SEE- SP e no MEC e membro do Conselho Estadual de Educação de SP, Joane Vilela - Ex-Secretária de Educação de Foz do Iguaçu, ex- Secretária Adjunta de Educação de SP e ex-Dir. de Orientação Técnica de SP, João Roberto da Costa de Souza - Ex-secretário de Educação de Jacareí (SP), José Fernandes de Lima - Ex-membro do Conselho Nacional de Educação, Kátia Stocco Smole - Secretária de Educação Básica do MEC (licenciada), Lúcia Couto - Ex-Secretária de Educação de Embu das Artes/SP, Luís Carlos de Menezes - Professor Sênior do Instituto de Física da USP. Membro do CEE de São Paulo e do Conselho Técnico Científico da Capes/MEC para Educação Básica. Integrou o grupo de especialistas do MEC para a elaboração da versão preliminar da Base, Magda Soares - Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Maria do Pilar Lacerda - Diretora da Fundação SM, Maria Helena Guimarães de Castro - Ex-Secretária-executiva do MEC, Maria Inês Fini - Presidente do INEP (licenciada), Mariza Abreu - Consultora em educação da CNM, Miguel Thompson - Presidente do Instituto Singularidades, Mozart Neves Ramos - Diretor de articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna, Naércio Aquino Menezes Filho - Coordenador do Centro de Políticas Públicas do Insper, Natacha Costa - Diretora da Cidade Escola Aprendiz, Osvaldo Tietê da Silva - Presidente da Rede Integrada de Escolas Públicas do Rio Grande do Sul, associação de diretores de escolas públicas que busca uma educação pública de qualidade, Patrícia Mota Guedes - Gerente de Educação da Fundação Itaú Social, Paula Louzano - Pesquisadora visitante da Universidade Stanford, Paulo Schmidt - Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Pedro Villares -

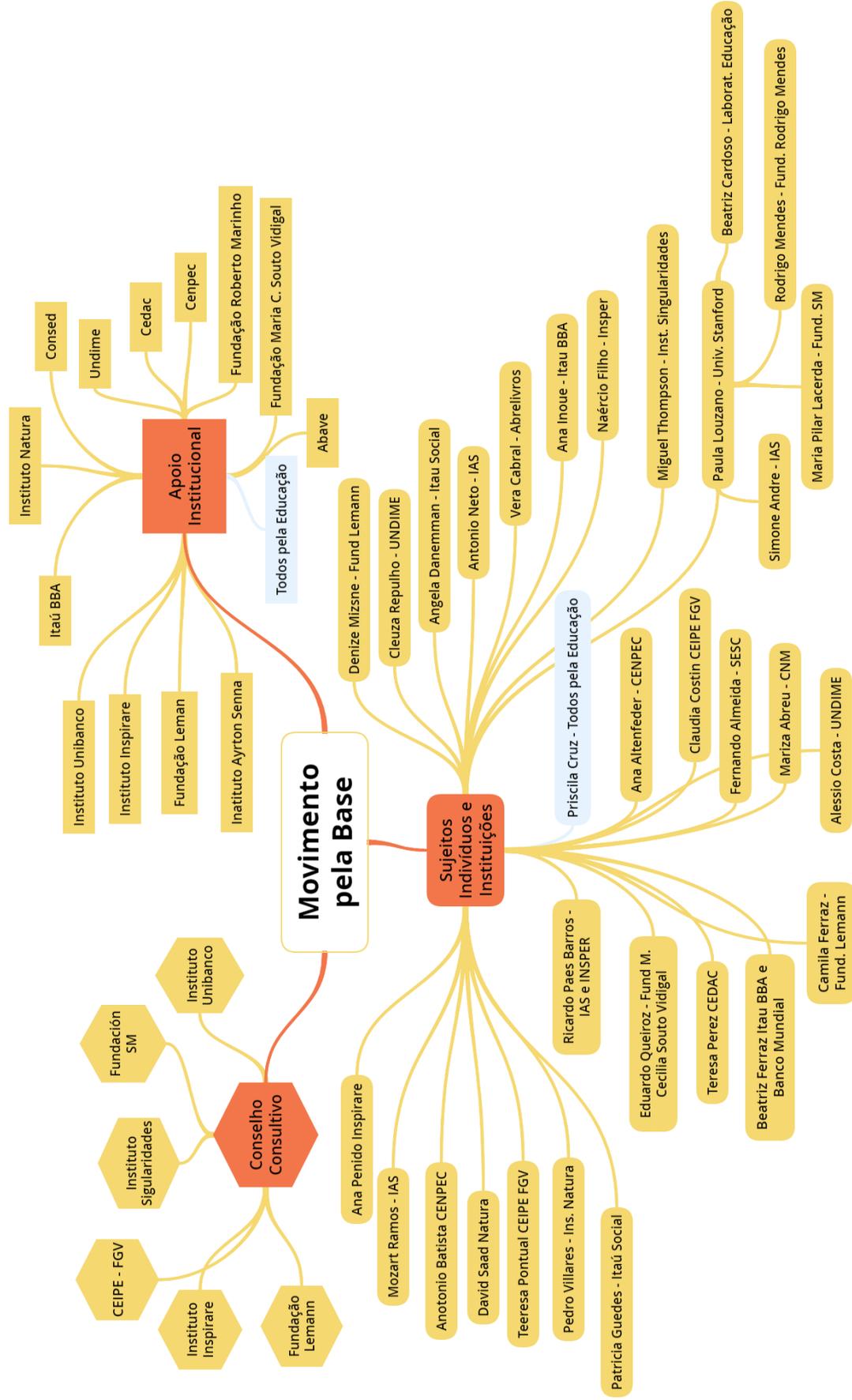
A ligação entre o MBNC não é estabelecida apenas com o simples apoio de instituições privadas, mas sim com a participação de membros comuns da esfera governamental no movimento e nas definições e construção da BNCC. Ao cruzar os dados presentes no site da história da BNCC, no link “Os protagonistas”, com os integrantes do MNBC, é possível identificar que um deles é integrante do grupo e duas delas fazem parte tanto da UNDIME como do Movimento, sendo necessário retomar que a UNDIME fez a indicação de 12 especialistas para a construção do documento. Ainda, o ex-presidente do CONSED (que indicou 46 especialistas), também faz parte do MBNC.

Além das pessoas em comum, na composição do MBNC é possível identificar a presença de três deputados federais e um consultor legislativo da câmara federal dos deputados, seis pessoas que são ou foram do MEC e quatro pessoas pertencentes a conselhos estaduais de educação e/ou conselho nacional de educação. De acordo com Macedo (2014, p. 1541) a parceria entre UNDIME, CONSED e CNE com o MEC e a ligação destes com o MBNC contribui para a produção de “sentidos para qualidade da educação, vinculando-os à centralização curricular”.

Caetano (2018) aborda essa questão da mobilidade das pessoas que compõem o grupo, sinalizando que estes mudam constantemente do setor privado para o setor público. A autora apresenta um gráfico que expressa tanto as relações existentes no grupo, que formam uma rede complexa, como também a grande participação do setor privado na construção do documento, destacando a coordenação realizada pela Fundação Lemann que intervém por meio da oferta de cursos relativos à BNCC e pela articulação com outras instituições disseminadoras de estudos e pesquisas, como por exemplo a Revista Nova Escola.

Presidente do Conselho do Instituto Natura, Priscila Cruz - Presidente executiva do Todos Pela Educação, Raimundo Feitosa - Secretário Municipal de Educação de São Luis (MA), Raph Gomes - Diretor de Currículos e Educação Integral do MEC (licenciado), Raul Henry - Vice-governador de Pernambuco, Ricardo Chaves de Rezende Martins - Consultor Legislativo da Câmara dos Deputados na área de Educação, Ricardo Henriques - Superintendente do Instituto Unibanco, Ricardo Paes de Barros - Economista-chefe do Instituto Ayrton Senna e professor da Cátedra Instituto Ayrton Senna do Insper, Rodrigo Hübner Mendes - Superintendente do Instituto Rodrigo Mendes, Rossieli Soares da Silva - Ministro da Educação (licenciado), Ruben Klein - Consultor da Fundação Cesgranrio, Simone André - Gerente executiva da área de Educação do Instituto Ayrton Senna, Suely Menezes - Presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e conselheira do CNE, Teresa Pontual - Gerente executiva do CEIPE/FGV, Tereza Perez - Diretora da Comunidade Educativa Cedac, Thiago Peixoto - Deputado Federal (PSD/GO), Vera Cabral - Diretora Executiva da Abrelivros.

Figura 2 – Relações estabelecidas no grupo Movimento pela Base Nacional Comum.



Fonte: Reelaborado pela autora, conforme Caetano (2019, p. 206)

De acordo com Corrêa e Morgado (2018, p. 6) o apoio do MBNC, reflete “os interesses de empresas, fundações e instituições filantrópicas, geralmente financiadas pela alocação de impostos de grandes corporações”. E neste caso, o MBNC além de promover palestras:

[...] financiou o intercâmbio de algumas pessoas influentes (agentes públicos do MEC, secretários de educação, deputados) para Yale News, o que aconteceu novamente em 2015, para conhecer e discutir novas experiências, sobretudo com a *Common Core State Standards Initiative*, que tem por objetivo a performatividade dos alunos americanos para o sucesso (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 7).

Como consequência negativa desse tipo de intervenção, Ball (2014) aponta que dentro de uma gestão neoliberal, a performatividade é um mecanismo essencial presente nas relações e nas elaborações de programas realizados por estas organizações, influenciando a economia e o governo. Mais que isso, Ball aponta que esse tipo de gestão influencia nas “subjatividades dos praticantes” (BALL, 2014, p. 66). Diante disso, é possível o estabelecimento de uma relação com a categoria hegemonia em que indivíduos, por meio da lógica do capitalismo, são levados a se tornarem cada vez mais produtivos e efetivos:

Ela produz docilidade ativa e produtividade sem profundidade. A performatividade convida-nos e incita-nos a tornarmo-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos. [...] A performatividade não é, em nenhum sentido mais simples, uma tecnologia de opressões (BALL, 2014, p. 66).

Ball (2004; 2014) aponta que de modo crescente as políticas públicas educacionais possuem enquanto objetivo o aumento da competitividade econômica, e dentro desse contexto a performatividade desvia a atenção do objetivo de desenvolver o sujeito considerando os aspectos social, emocional e moral, o que decorreria em resultados a longo prazo. Em detrimento disso, são traçadas ações pedagógicas que gerem resultados positivos e mensuráveis, mercantilizando assim a educação:

Para elas, os serviços de educação não passam de mais uma oportunidade de negócios, sem especificidade particular. Valores (éticos) são apagados ou desconsiderados em favor do uso de

métodos padronizados de mensuração e de controle (BALL, 2004, p. 1112).

Ainda segundo os autores (CORRÊA; MORGADO, 2018), diante da utilização de modelos internacionais, a BNCC revela a influência de países como Austrália, Reino Unido e EUA, e no caso da Educação Infantil é possível identificar uma forte influência do currículo italiano (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015), o que demonstra como as políticas transnacionais por meio do discurso de eficiência e modernidade, minimizam o papel do Estado.

Em relação a esta ideia, Avelar e Ball (2017) pontuam que cada vez mais outras agências internacionais não-governamentais estão presentes nas ações que antes eram executadas pelo Estado e isso representa a configuração de uma “nova filantropia”, em que organizações investem, ao mesmo tempo, decidindo como o dinheiro deve ser aplicado, constituindo assim novas redes políticas.

De acordo com Ball (2014), redes políticas são estabelecidas por relações sociais que formam “comunidades políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções” (BALL, 2014, p. 29). Essas relações não são iguais e cada indivíduo pertencente ao grupo participa com um tipo de ação ocupando um espaço dentro do contexto político.

E no caso do Brasil, segundo Avelar e Ball (2017), as redes políticas que formulam a política educacional, são um exemplo de abordagem heterárquica¹⁹, pois novos espaços estão sendo criados e estabelecidas relações complexas, em que não é possível delimitar os limites das ações entre a filantropia e política.

A seguir, será demonstrada a influência das pessoas e instituições que participaram do processo de construção da BNCC, a partir do contexto de produção de texto com a análise das três versões preliminares e versão final da BNCC e documentos correlatos produzidos no período de 2015 a 2017.

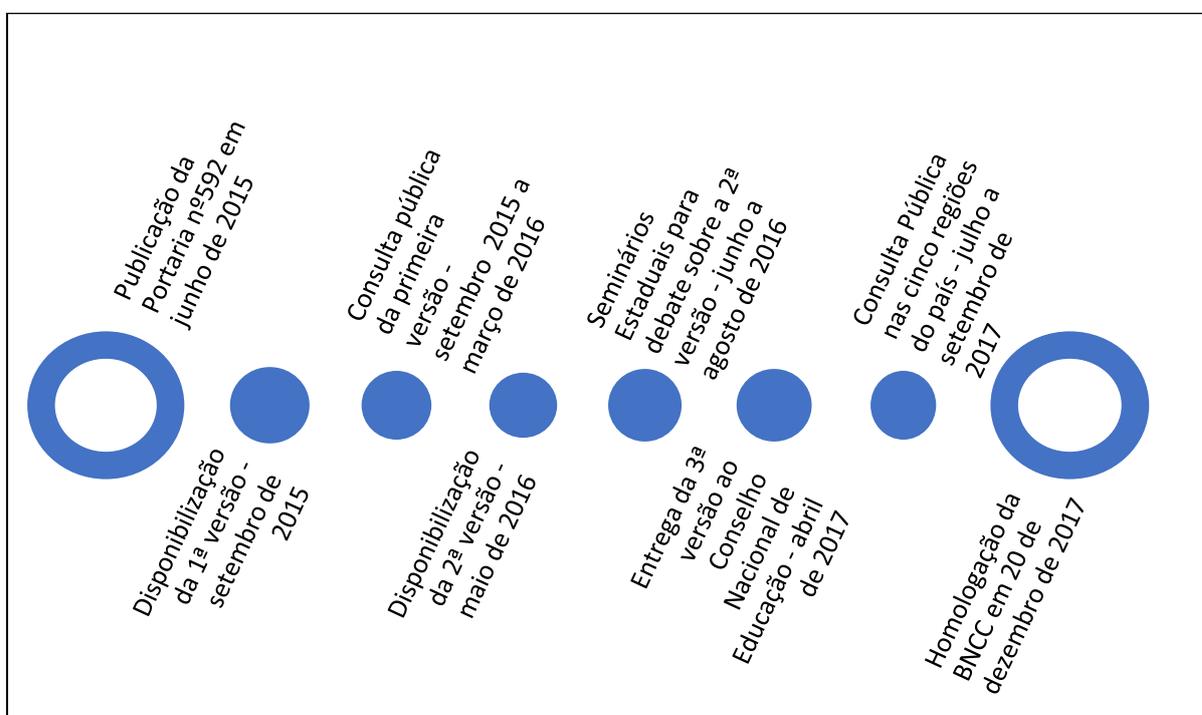
3.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

¹⁹ De acordo com Avelar e Ball (2017) heterarquia é uma nova forma de organização, em que relações não se dão de cima para baixo como na hierarquia, mas sim de forma horizontal por meio de colaboração, o que permite a participação de diversos elementos políticos em tomadas de decisões.

Considerando a influência de grupos de diferentes locais, o contexto da produção de texto, além de estar intimamente ligado com o contexto de influência, revela também um espaço de disputas. Ao mesmo tempo em que se pretende formular um texto que reflete um interesse, este deve corresponder com os destinatários da política elaborada, ou seja a sociedade civil que será afetada com determinado programa. Portanto, os textos devem ser analisados considerando quando e quem os construiu (MAINARDES, 2006).

A linha do tempo em que ocorreu a construção da BNCC compreende os seguintes momentos²⁰:

Figura 3 – Linha do tempo sobre a construção da BNCC²¹



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Cabe destacar que o contexto em que ocorreu a escrita da BNCC é complexo e permeado de múltiplas interferências políticas bem como a participação da sociedade civil representadas por sindicatos, universidades, associações de

²⁰ No site <http://historiadabncc.mec.gov.br> é possível coletar informações até a disponibilização da 2ª versão. Em agosto de 2016, após o impeachment da presidente Dilma Rouseff, o restante da história passa a ser disponibilizado no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

²¹ Essa versão é anunciada no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> enquanto versão final da BNCC, mas o documento sofreu alterações após sua entrega ao CNE diante das consultas públicas realizadas pelo país.

pesquisas em educação e veículos de informação. Aqui serão abordados os dados publicados nos sites do MBNC, História da Base, Base Nacional Comum (MEC) e do Conselho Nacional de Educação.

No site do MBNC é possível encontrar 59 documentos (vídeos, artigos, slides, relatórios, análises) disponíveis na sessão biblioteca²². Nessa seção, há a divisão dos documentos pelos seguintes temas: Análise do Ensino Médio, A importância da Base, Análises da 1ª versão, Análise da 2ª versão, Experiências Internacionais, Estudos e Pesquisas. Inicialmente estes documentos podem ser classificados da seguinte forma:

Quadro 3 – Produções do grupo Movimento pela Base Nacional Comum

Tema	Publicações	Fonte (Apoio Institucional)
Análise do Ensino Médio	1	<ul style="list-style-type: none"> • MBNC: Especialistas (não são citados seus nomes)
A importância da Base	8	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculum Foundation (1) • Fundação Lemann (2) • Fundação Carlos Chagas e Fundação Victor Civita (2) • Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e Fundação Victor Civita (1) • Guiomar Namó de Mello – MEC • CENPEC (1) • MBNC (1)
Análises da 1ª versão	7	<ul style="list-style-type: none"> • MBNC, Inspirare, Instituto Ayrton Senna, Centro de Referências em Educação Integral, Insper (1) • Common Core (1) • Curriculum Foundation, ACARA (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, Common Core, Fundação Lemann e MBNC (1) • MBNC (3) • MEC (1)
Análise da 2ª versão	19 ²³	<ul style="list-style-type: none"> • MEC (1) • Common Core (2) • Curriculum Foundation (4) • ACARA (5) • Stanford University (1) • CENPEC (1)

²² Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/biblioteca/>. Acesso em: 24 maio 2019.

²³ Dos 19 documentos, apenas três estavam disponíveis, sendo possível verificar a fonte apenas pelo que está anunciado nos links dos referidos documentos.

		<ul style="list-style-type: none"> • MBNC (3) • Magda Soares – UFMG (1) • CONSED e UNDIME (1)
Experiências Internacionais	15	<ul style="list-style-type: none"> • CONSED (1) • British Columbia (1) • Magda Soares – UFMG (1) • Curriculum Foundation (1) • CONSED e UNDIME (3) • Common Core – EUA (1) • ACARA (6) • Fundação Lemann (1)
Estudos e Pesquisas	9	<ul style="list-style-type: none"> • MBNC e Center for Curriculum Redesign (CCR) (1) • Center for the Implementation of Public Policies Promoting Equity and Growth (CIPPEC) (1) • Sem referência (1)²⁴ • ACARA, Curriculum Foundation, Comunidade Educativa CEDAC, CENPEC, Fundação Carlos Chagas e Ministério de Educação do Chile (1) • UNESCO (1) • Fundação Carlos Chagas (1) • CENPEC (1) • MBNC (1) • Maximiliano Moder (1)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Diante da tabela apresentada, fica evidente a intervenção direta de organizações internacionais na construção da BNCC sendo necessário considerar que estas (principalmente ACARA, Curriculum Foundation, Common Core e CENPEC) emitiram pareceres e avaliações sobre o conteúdo expresso na segunda versão da BNCC. Macedo (2014, p. 1545) destaca que:

Inicialmente gostaria de mencionar a percepção [...] de que entre os sentidos de BCNN que circulam no debate, há quatro mais frequentes: conteúdos [poderosos, socialmente elaborados]; direitos de aprendizagem [direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento]; expectativa de aprendizagem; e padrões de avaliação. Tais significantes parecem se assentar sobre distintas concepções de educação e currículo em luta por hegemonia no atual debate sobre BCNN (MACEDO, 2014, p. 1545).

²⁴ Está disponível no link Estudos e Pesquisas o documento “Guia de referência para o planejamento e redação de objetivos de aprendizagem”, que não faz referência a nenhuma organização ou pessoa física e não apresenta nenhuma referência bibliográfica. (MOVIMENTO PELA BASE COMUM NACIONAL, [201-]).

Em relação a 1ª versão, há o documento “Desenvolvimento Integral na Base” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2016) anunciado enquanto resultado de um encontro que ocorreu no final de 2015, em que especialistas²⁵ se reuniram para avaliar e criar sugestões a respeito do documento preliminar. Essas indicações são gerais e apontam para a necessidade de o documento ser menos fragmentado, contemplar mais a transversalidade e o ensino integral, além de outras indicações relativas à coesão textual e semântica do texto.

Em relação à 2ª versão (BRASIL, 2016a), há um documento que permite analisar essa intervenção de forma sistematizada. O “Índice de Insumos do Movimento pela Base” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2017b), por meio de 407 páginas, apresenta relatórios contendo recomendações de especialistas das organizações supracitadas. Em relação à Educação Infantil, além de recomendações quanto à clareza dos textos introdutórios, pode-se destacar a crítica de que não há “objetivos de aprendizagens específicos para a linguagem oral e escrita” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2017b, p. 74) e ainda, a indicação de um cuidado com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental feita a partir do que se espera para o Ensino Fundamental, revelando a intencionalidade em dar a função de preparação para a Educação Infantil.

Essa ideia é reforçada em outras partes do documento, principalmente nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática, em que há a recomendação para que o processo de alfabetização comece “mais explicitamente na Educação Infantil” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2017b, p. 76), ou na necessidade de focar no conhecimento de “fonemas, leitura ou decodificação e reconhecimento de palavra” (p. 170) e ainda na indicação de que a contagem até 30 pode ser “adiantada para a Educação Infantil” (p. 175).

Contraditoriamente, no site “História da BNCC” há o relatório da consulta pública sobre a versão preliminar (BRASIL, 2016b) que expressa a concordância da maioria dos participantes sobre os textos introdutórios e objetivos de aprendizagem para Educação Infantil.

²⁵ A maioria dos especialistas não são nomeados, sendo referenciadas as instituições participantes como por exemplo: Inspirare, Insper, Instituto Ayrton Senna, Movimento pela Base, Instituto Natura dentre outros.

Em relação a 2ª versão, foram realizados seminários estaduais e diante de muitas alterações entre a versão preliminar e 2ª versão, pode-se constatar no relatório síntese²⁶ destes seminários, indicações dos estados que refletem as seguintes preocupações: escolarização na Educação Infantil, estabelecimento de uma identidade para esta etapa, possibilidades de avaliação em larga escala, ruptura entre a primeira e segunda etapa da Educação Básica e homogeneização das especificidades infantis.

É possível verificar diferenças entre as sugestões dadas pelos especialistas do MBNC e participantes dos Seminários Estaduais, e a isso destaca-se que os participantes dos seminários totalizaram cerca de 9 mil pessoas, dentre professores, gestores, especialistas e entidades de educação.

De modo antagônico nesta mesma seção do site História da BNCC há o relatório chamado “Posicionamento CONSED e UNDIME”, cuja apresentação anuncia que este foi construído diante da sistematização de contribuições do seminário (BRASIL, 2016c). Neste relatório, são citadas as sugestões dos Estados, mas também há muitos elementos semelhantes ao documento “Índice de Insumos do Movimento pela Base” (BRASIL, 2017b). Como exemplo, no tópico da Educação Infantil é dito que há a concordância que a Educação Infantil não deve preparar para o Ensino Fundamental, mas, em seguida é enfatizado que é preciso mais ênfase nas práticas de leitura e essa sugestão foi dada por apenas dois Estados que participaram dos Seminários.

Assim é possível verificar a influência do CONSED e UNDIME no contexto da escrita, ao produzir um documento que articula os interesses de pessoas envolvidas com a educação, mas destaca os interesses do MBNC.

De acordo com o portal da BNCC (BRASIL, 2018), em agosto de 2016 (mesmo mês em que ocorreu o impeachment de Dilma Rousseff), começa a ser redigida a terceira versão em um processo colaborativo e nesta seção do site há um link contendo os pareceres sobre esta versão. Cada documento contém o nome da pessoa que o fez e estes estão divididos em: Introdução e Estrutura²⁷, Educação Infantil e Ensino Fundamental (áreas do conhecimento).

²⁶ <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios/Relatorios-Sintese%20dos%20Estados.pdf>.

²⁷ Considerando o recorte da pesquisa serão analisados os pareceres referentes a introdução e estrutura e Educação Infantil: Ana Penido Monteiro, Dave Peck, Iara Glória Areias Prado, João Batista Araújo e Oliveira, José Francisco Soares, Lino de Macedo, Maria Alice Setubal, Maria

Mesmo não sendo expressa a ligação dos pareceristas com as instituições que representam, é possível identificar que a maioria está ligada às mesmas organizações que compõem o MNBC ou fizeram parte da esfera governamental. Em relação aos pareceres referentes à Introdução e Estrutura e Educação Infantil, as sugestões e críticas são gerais e não divergem dos documentos produzidos em relação à 2ª versão.

Após a entrega da terceira versão o CNE promoveu consultas públicas nas cinco regiões do país que contribuíram para a entrega da versão final. Nesse contexto, é preciso destacar que, um pouco antes desta entrega, a composição do CNE sofreu as alterações: em 11 de maio de 2016 a Presidente Dilma Rousseff indicou 12 membros para o CNE, conforme previsto no artigo 2º do regimento interno (BRASIL, 1999b), e no dia seguinte ocorreu o seu afastamento. Em 28 de junho de 2016 a indicação foi revogada pelo presidente Michel Temer e no mês seguinte, no dia 14 de julho, houve a nomeação de 12 conselheiros sendo que 6 foram mantidos e outros 6 alterados (TOKARNIA, 2016; REVOGADA..., 2016; MORENO; MARQUES, 2016).

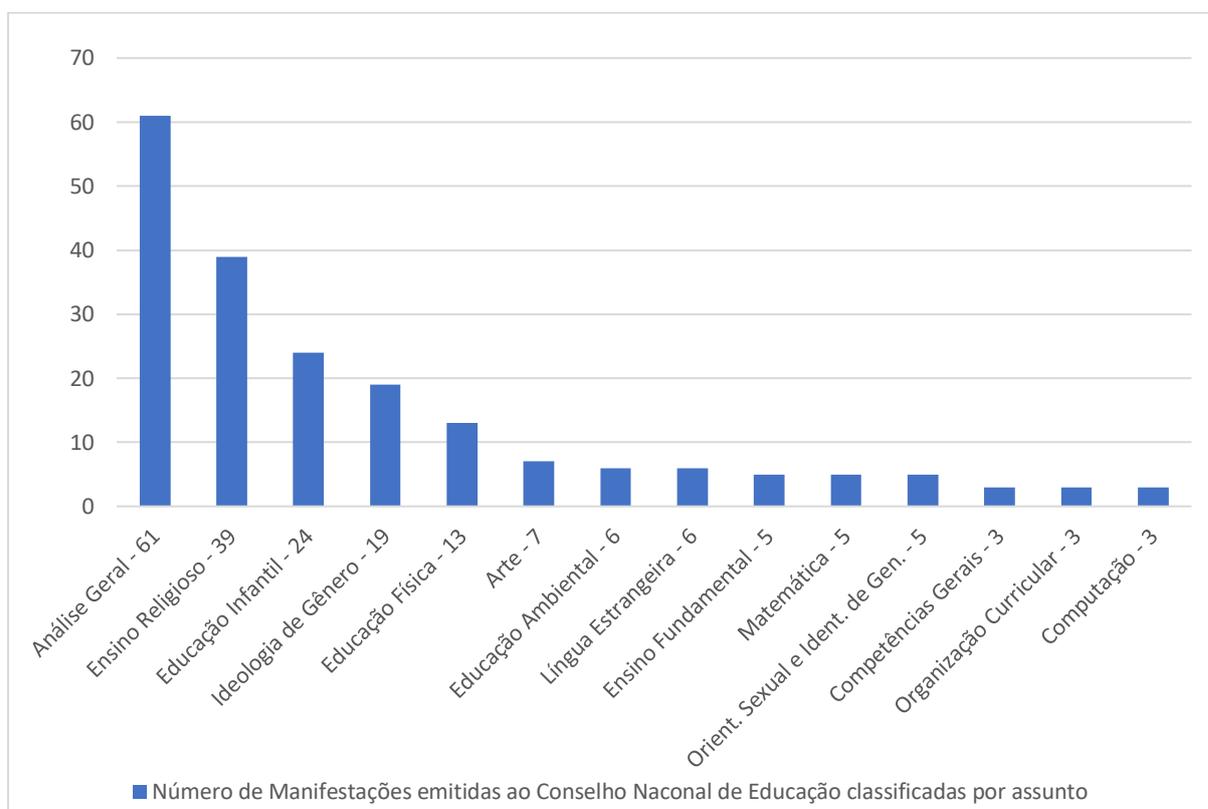
Analisando as substituições que resultaram na composição do CNE, que conduziu a consulta pública entre a terceira versão e versão final, é possível perceber que, das seis pessoas que foram substituídas, cinco possuem vínculos com universidades, e dessas cinco, quatro são universidades federais. Sobre as seis novas indicações, duas pessoas têm vínculo com universidades federais e as quatro restantes com instituições privadas.

No site do Conselho Nacional de Educação estão disponíveis 235 documentos²⁸ contendo contribuições e propostas de texto para a BNCC, enviados durante o período de consulta pública realizado pelo CNE em 2017. Estes documentos foram classificados quanto ao assunto e no gráfico a seguir (Figura 4) é possível identificar que 14 assuntos tiveram três ou mais manifestações enviadas ao CNE representando 199 contribuições.

Tereza Perez Soares e Phil Lambert Anônimo, Beatriz Cardoso, Beatriz Mangione Sampaio Ferraz, Joyce Menasce Rosset, Magda Becker Soares, Maria Angela de Souza Lima Rizzi e Vital Didonet.

²⁸ Estão disponibilizados 235 documentos com contribuições à proposta de texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, elaborado pelo MEC e 283 manifestações orais dos participantes das cinco audiências públicas, realizadas pelo CNE. Os documentos podem ser acessados pelo endereço: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>.

Figura 4 – Número de Manifestações emitidas ao Conselho Nacional de Educação classificadas por assunto



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Diante dos dados apresentados, cabe destacar que após a categoria “Análise Geral” o segundo assunto com maior número de contribuições foi o “Ensino Religioso”. Este dado pode ser indicativo do avanço do movimento neoconservador, que vem acontecendo no Brasil nestes últimos anos. Lima e Hypolito (2019) apresentam em seu artigo três correntes desse ideal: o libertarismo que prega um estado mínimo para a economia mesmo com desigualdades sociais este representado por instituições privadas nacionais e transnacionais, o fundamentalismo religioso que defende uma verdade absoluta baseada em religiões evangélicas neopentecostais²⁹, representado por diversos deputados e o

²⁹ De acordo com os autores: O grupo denominado "evangélico" pelo IBGE agrega o protestantismo tradicional/"de missão" (luteranos, adventistas, batistas, presbiterianos etc.) e as igrejas pentecostais e neopentecostais, embora seja claro que a expansão realmente significativa tenha se desenvolvido nestas últimas (as maiores na atualidade são, em ordem de número de fiéis, Assembleia de Deus, Congregação Cristã do Brasil, Igreja Universal do Reino de Deus, Igreja do Evangelho Quadrangular e Deus é Amor) (REIS; MADEIRA, 2018, p. 494).

anticomunismo que no caso do Brasil, é a oposição ao governo anterior, representado por uma corrente antipetista.

Segundo os autores, essa divisão é “meramente didática” (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 10), pois é possível identificar pessoas que “se enquadram em mais de uma corrente” e o Escola Sem Partido (ESP) é um dos movimentos que demonstra o crescimento da ideologia neoconservadora.

De acordo com Reis e Madeira (2018), as pautas progressistas representam o motivo para o surgimento de um espaço em que um grupo de líderes atuarão na defesa de valores tradicionais e conservadores:

[...] o fato é que depois das eleições de 2014 o número de deputados com esse perfil novamente aumentou, passando para 74 deputados, conforme levantamento do Diap (2014). Em acréscimo, os evangélicos chegaram a ter um de seus membros, Eduardo Cunha (PMDBRJ), no posto decisório mais importante da Casa: a presidência (REIS; MADEIRA, 2018 p. 496).

Macedo (2017, p. 514) explicita que até a publicação da segunda versão o que estava em disputa eram as “demandas críticas por justiça social e demandas neoliberais por *accountability*”³⁰ e após este momento houve o fortalecimento de demandas conservadoras, sendo necessário destacar que entre a segunda e terceira versão houve o impeachment de Dilma Rousseff³¹:

No tópico a seguir, ainda dentro do contexto da produção de texto, será feita uma análise comparativa das principais mudanças entre a versão preliminar e versão final, sendo para isso consideradas as partes integrantes do documento relativo a Educação Infantil presentes nas quatro versões e as 24 manifestações relativas à Educação Infantil já representadas na Figura 4.

3.3 ANÁLISE COMPARATIVA DAS 4 VERSÕES DA BNCC

³⁰ A utilização dessa concepção vem se desenvolvendo, desde os anos de 1990, e se consolida na condução das políticas públicas em geral e no campo da educação em particular. [...] as ações proferidas são pensadas e repensadas seguindo um padrão de eficiência com vistas ao êxito cotidiano. A política de *accountability* é, portanto, uma política de responsabilização. (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 221).

³¹ Acredita-se que o impeachment foi um golpe considerando a perda de popularidade da presidente Dilma Rousseff diante de ações contra a corrupção realizadas desde 2011. Mais argumentos em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Por-que-o-impeachment-e-um-golpe-4/35965>.

Preliminarmente, uma questão de grande importância é o caráter comum e nacional atribuído à base curricular, diante da realidade heterogênea expressa pela divisão de classes e diversidade cultural e social. A versão final da BNCC, propõe para a Educação Infantil dentro de uma divisão em três grupos etários, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e cinco campos de experiências (BRASIL, 2017b). Nenhuma das versões propõe conteúdos de ensino, sendo apresentados apenas os objetivos de aprendizagem para cada campo de Experiência.

A apresentação de objetivos, sem que estes estejam ligados a conteúdos de ensino, pode gerar inúmeras interpretações sobre o que deve ou não ser ensinado e como este processo irá acontecer. Saviani (2011) pontua sobre a relação das formas com os conteúdos, sendo importante a seleção daquilo que é necessário para o desenvolvimento dos alunos:

Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos (SAVIANI, 2011, p. 65).

Desta forma, é preciso considerar que a ausência de conteúdos em um documento que orienta a construção de currículos é tão ou mais prejudicial do que os problemas que dizem respeito a “como” ensinar. No quadro abaixo apresenta-se a estrutura básica da BNCC e mais adiante (Quadro 4) é possível observar as mudanças que ocorreram durante a construção da BNCC, que inclusive revelam uma redução no número de objetivos de aprendizagem.

Quadro 4 – Estrutura da BNCC para a Educação Infantil

Grupos de Faixas Etárias	Direitos de Aprendizagem	Campos de Experiências
Zero a 1 ano e seis meses	Conviver	• O eu, o outro e o nós;
	Brincar	• Corpo, Gestos e Movimentos;
1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses	Participar	• Traços, sons, cores e formas;
	Explorar	• Escuta, fala, pensamento e imaginação;
4 anos a 5 anos e 11 meses	Expressar	• Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
	Conhecer-se	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Além disso, cada objetivo de aprendizagem possui um código que representa a etapa, faixa etária e campo de experiência, sendo possível relacionar isso com a implantação de um currículo mínimo que está associada a critérios de avaliação em larga escala que servirão para destacar ainda mais a divisão de classes:

Em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas entre “nós” e “os outros”, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes. (APPLE, 2008, p. 75).

Ao analisar as 4 versões, percebe-se que essa estrutura foi sendo modificada, sendo que a **primeira versão** não apresenta divisão em grupos etários, e de modo bem simples, propõe seis objetivos de aprendizagens para cada campo de experiência, começando com os verbos relativos aos cinco respectivos direitos de aprendizagem. Cabe destacar que um dos direitos de aprendizagem é nomeado preliminarmente de “Comunicar”, sendo substituído por “Expressar” na segunda versão (BRASIL, 2015b).

Na **segunda versão**, é possível identificar que as características dessa etapa foram mais especificadas na introdução e na estrutura curricular, aparece a divisão em grupos etários. Além disso, os objetivos de aprendizagem apresentados na primeira versão sofrem alterações textuais, constituindo-se em direitos de aprendizagem específicos para cada campo, sendo apresentados novos objetivos de aprendizagem mais específicos para cada grupo etário. Nessa versão é possível identificar alterações textuais que indicam de modo geral a necessidade de a criança aprender sobre o patrimônio cultural, artístico e tecnológico, utilizando para isso

diferentes linguagens e percebendo as diversidades culturais e étnico-raciais presentes em nosso contexto (BRASIL, 2016a).

É importante destacar que essa versão foi resultado de uma consulta pública nacional e segundo o *site* História da BNCC³² foram 12 milhões de contribuições, sendo metade produzidas pelas 45 mil escolas. Ainda, foram feitos mais de 300 mil cadastros, sendo que 207 mil eram de professores. No capítulo seguinte será feita a análise das contribuições realizadas em Londrina e se estas influenciaram a construção do referido documento.

Na **terceira versão** ocorreram outras alterações no texto introdutório da Educação Infantil, em que são suprimidos os tópicos “A relação da BNCC com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e “Currículo na Educação Infantil. Os seis direitos de aprendizagem passam a ser apresentados de modo geral para os cinco campos de experiências e a descrição destes são deslocadas para a parte introdutória (BRASIL, 2017a).

Com essas alterações é possível inferir que passa a ser dada uma ênfase maior para os objetivos de aprendizagem, ou seja, o que se espera que a criança faça, sendo este processo desvinculado da postura do professor em garantir os seis direitos de aprendizagem e contemplar os cinco campos de experiências que se referem às áreas do conhecimento.

Apoiando-se na dialética e crítica da sociedade capitalista desenvolvida por Marx, Saviani (2011) pontua que a elaboração do saber não pode ser considerada a mesma coisa que produção do saber:

A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante (SAVIANI, 2011, p. 67).

Conforme linha do tempo apresentada neste capítulo, entre a segunda e terceira versão ocorreram seminários estaduais para debater e sugerir alterações na

³² Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#!/site/fim-contribuicao>. Acesso em: 07 set. 2019

segunda versão. Porém, diante da publicação da terceira versão que foi entregue ao CNE, aconteceram muitas manifestações conforme já demonstrado na Figura 4.

Os documentos relativos à Educação Infantil foram analisados e foi possível verificar que, de modo geral, houve uma manifestação contrária ao que estava sendo apresentado, com inúmeros apontamentos que indicam uma desconstrução em relação à segunda versão. Considerando os 24 documentos que foram enviados ao CNE, pode-se destacar 5 pontos importantes: a desconsideração do que foi construído anteriormente diante da consulta pública realizada na sociedade civil, a mudança de nome do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” para “Oralidade e Escrita”, a segmentação da etapa em creche e pré-escola, a supressão de conceitos importantes apresentados na introdução da etapa e o esvaziamento cultural com a ênfase em objetivos relativos ao saber tácito.

Na **versão final**, de modo geral a parte introdutória é mantida, mas muitos objetivos de aprendizagem são cortados, demonstrando um grande esvaziamento de possibilidades de ações que devem ser feitas pelas crianças promovendo seu desenvolvimento (BRASIL, 2017b). Diante das considerações pontuadas nas manifestações para o texto da Educação Infantil, na tabela a seguir será apresentada uma análise comparativa das 3 versões e versão final, sendo que para isso, foram consideradas 6 categorias:

- Conteúdos presentes na Introdução da Educação Infantil;
- Direitos de Aprendizagem – Geral;
- Direitos de Aprendizagem Específicos para cada campo;
- Campos de Experiências;
- Divisão em grupos etários;
- Número de Objetivos.

Quadro 5 – Análise comparativa entre as versões da BNCC

	1ª Versão	2ª Versão	3ª Versão	Versão Final
Conteúdos presentes na Introdução da Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> – Concepção de criança; – Os 3 princípios da Educação Infantil; – Direitos de Aprendizagem; – Campos de 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção de criança; - A relação da BNCC com as DCNEIs; • Os 3 princípios da Educação Infantil; 	<ul style="list-style-type: none"> - A Educação Infantil no contexto da Educação Básica; - Concepção de criança; - Direitos de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - A Educação Infantil no contexto da Educação Básica; - Concepção de criança; - Direitos de aprendizagem

	Experiência; – Campos de Experiências (contendo os objetivos de Aprendizagem);	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidar e Educar; • Interações e Brincadeira; • Seleção de práticas, saberes e conhecimentos; • Centralidade das Crianças; - Currículo na Educação Infantil; - Direitos de aprendizagem (gerais); - Campos de Experiências; - Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento; - Campos de Experiências, direitos e Objetivos de Aprendizagem.	(gerais); - Campos de Experiências; - Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil.	(gerais); - Campos de Experiências; - Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil.
Direitos de Aprendizagem - Geral	Seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, <u>comunicar</u> e conhecer-se	Seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se	Seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se	Seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se
Direitos de Aprendizagem Específicos para cada campo	Nenhum	Os seis direitos são apresentados de forma específica em relação ao campo de experiência.	Nenhum	Nenhum
Campos de Experiências	<ul style="list-style-type: none"> • 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 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 	<ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós • Corpo, gestos e movimentos • Traços, sons, cores e formas • <u>Oralidade e Escrita</u> • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações 	<ul style="list-style-type: none"> • 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
Divisão em grupos etários	Nenhuma	Bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas	Creche: Crianças de zero a 1 ano e 6 meses Crianças de 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses Pré-escola: Crianças de 4	Creche: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) Crianças bem pequenas (1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses) Pré-escola:

			anos a 5 anos e 11 meses	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Número de Objetivos	Total de 30 objetivos: 6 objetivos para cada um dos cinco campos de experiências.	Total de 73: 5 objetivos para cada grupo etário dentro de cada campo, com exceção dos bebês em que são apresentados 4 objetivos nos campos “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.	Total de 109 objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós: 24 - 8 para cada grupo etário • Corpo, gestos e movimentos - 18 (6 para cada grupo etário) • Traços, sons, cores e formas: 15 (5 para cada grupo etário) • Oralidade e Escrita: 27 (9 para cada grupo etário) • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: 25 (9 para cada grupo etário com exceção do primeiro que possui 7 objetivos) 	Total de 93 objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós: 20 - 7 para cada grupo etário com exceção dos bebês que possuem 6 • Corpo, gestos e movimentos - 15 (5 para cada grupo etário) • Traços, sons, cores e formas: 9 (3 para cada grupo etário) • Escuta, fala, pensamento e imaginação: 27 (9 para cada grupo etário) • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: 22 (8 para cada grupo etário com exceção dos bebês que possui 6 objetivos)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao analisar a comparação realizada nos **textos introdutórios**, percebe-se um avanço de elementos conceituais entre a primeira e segunda versão e redução dos mesmos a partir da terceira versão. Diante disso, é necessário ressaltar a importância de se estabelecer a relação da BNCC com as DCNEIs, uma vez que as diretrizes possuem caráter mandatório representando a totalidade sobre o que deve ser feito nessa etapa da Educação Básica. Ao estabelecer este vínculo entre os dois documentos com a exposição dos três princípios, relação entre o cuidar e o educar, os eixos interações e a brincadeira, seleção de práticas e saberes e conhecimentos e centralidade nas crianças, firma-se uma concepção de Educação Infantil, que não deve reduzir-se a um mero conjunto de objetivos.

Em relação aos **direitos de aprendizagem específicos para cada campo**, que aparecem somente na segunda versão, percebe-se que estes representavam de modo geral as especificidades dos campos de experiência estabelecendo uma ligação destes com as áreas do conhecimento. A exclusão desses elementos do documento confirma o esvaziamento cultural das práticas objetivadas, que passaram a ter um caráter relativo ao saber fazer. Como exemplo, pode-se citar para a 2ª versão o direito de aprendizagem brincar do campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”:

BRINCAR com parlendas, trava-línguas, adivinhas, textos de memória, rodas, brincadeiras cantadas e jogos, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo a linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, dentre outras (BRASIL, 2016a, p. 75).

Já na terceira versão, com a retirada dos direitos de aprendizagem específicos, é possível verificar o acréscimo do seguinte objetivo de aprendizagem: “(EI02OE08) Ampliar o contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias, etc.) (BRASIL, 2017a, p. 46). E na versão final, o texto ficou com a seguinte redação:

(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.) (BRASIL, 2017b, p. 48).

Cabe ressaltar que os termos “trava-línguas, adivinhas, textos de memória” dentre outros, não aparecem em outras partes do documento e o texto final apresenta os verbos “manipular” e “ampliar seu contato” no lugar dos termos “brincar”, “ampliando o repertório, e “enriquecendo”, revelando assim uma concepção de criança, enquanto um ser passivo.

Na categoria **Campos de Experiências**, pode-se observar a mudança de nome do campo “escuta, fala, pensamento e imaginação” para “Oralidade e Escrita” na terceira versão, e essa mudança foi uma das mais criticadas nos documentos enviados ao CNE em 2017 durante a consulta pública, resultando na manutenção do texto na versão final.

Uma das manifestações que chama a atenção foi o abaixo assinado que obteve 1.458 assinaturas, contendo um texto intitulado “Base Nacional Comum Curricular – Avanços para qual direção?”, sendo este redigido pelos assessores e redatores da primeira e segunda versão (BASE..., 2016). No texto, os autores além de considerarem um retrocesso a organização do documento em uma “concepção restrita de cognição”, pontuam a mudança de nomenclatura do campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” como uma “redução” que:

[...] desconsidera as singularidades que constituem a Educação Infantil. As crianças, especialmente as de zero a seis anos, aprendem interagindo com outros mais experientes e com iguais, estabelecendo relações a partir do que experimentam e por meio de brincadeiras. [...] Assim, por exemplo, 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..., 2016, n. p.).

A **divisão em grupos etários**, no que diz respeito à delimitação entre creche e pré-escola, foi outro ponto criticado sob a alegação desta representar uma segmentação dentro da etapa. Por fim, pode-se perceber quanto ao **número de objetivos**, que houve um aumento considerável entre a segunda e terceira versão e redução dos mesmos na versão final.

Ainda, cabe salientar que nas duas últimas versões ocorre um desequilíbrio do número de objetivos entre os campos de experiências, revelando a prioridade dada aos campos “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” em detrimento dos demais campos, principalmente em relação ao campo “Traços, sons, cores e formas” que ficou com três objetivos de aprendizagem para cada grupo etário na versão final (BRASIL, 2017b).

Isso revela uma restrição e baixa importância para o acesso ao campo das artes e o predomínio dado para as áreas da língua portuguesa e matemática, confirmando o caráter escolarizante³³ e preparatório dado à Educação Infantil, sendo

³³ Este termo refere-se à reprodução de práticas utilizadas em outras etapas da Educação Básica em que não são consideradas as especificidades da Educação Infantil. As crianças pequenas

necessário pontuar que, de acordo com Saviani (2011, p. 66), a “pedagogia, partindo de sua própria etimologia, significa não apenas a condução da criança, mas a introdução da criança na cultura”.

A análise do processo de construção da BNCC permite a reflexão sobre a função da escola estando ela inserida em uma sociedade capitalista e, portanto, repleta de contradições. Mesmo sendo possível considerar enquanto avanço o acesso à escola, não se deve considerar a universalização apenas sob o aspecto quantitativo:

Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. (SAVIANI, 2016, p. 58).

Ainda, de acordo com o autor, para a construção de currículos que contemplem o conhecimento que é socialmente produzido, é preciso que o processo educativo seja ao mesmo tempo, ponto de partida e ponto de chegada, sendo assim a definição dos conteúdos enquanto resposta aos “problemas postos pela prática social que se desenvolve na sociedade contemporânea” (SAVIANI, 2016, p. 73).

De acordo como Mainardes (2006, p. 52), fica evidente alguns acordos e muitas disputas realizadas por atores sociais dentro do contexto da escrita. O texto final da BNCC representa a intervenção textual de uma política pública educacional, ao mesmo tempo carregado de “limitações materiais e possibilidades” e o resultado disso será vivenciado no contexto da prática, o que significa pensar mais especificamente no trabalho do professor.

A BNCC apresenta alguns avanços para a etapa da Educação Infantil no que diz respeito à apresentação de objetivos de aprendizagem desvincilhando o caráter assistencialista ainda dado para esta etapa, mas, por outro lado, não é feita nenhuma articulação com a prática docente.

Sánchez Vázquez (2011) traz a importância da consciência no processo prático e, neste sentido, não é possível perder de vista os vários determinantes que estão mais próximos do professor, pois estes podem favorecer ou prejudicar o

aprendem de um modo diferente, portanto, não as práticas de ensino e ambiente em que ocorrem devem ser diferentes.

processo de criação e execução de práticas pedagógicas promotoras do desenvolvimento humano e enquanto determinante, destacam-se as ações desenvolvidas pelos Sistemas de Ensino Municipais e a necessária articulação com as políticas públicas para a formação inicial e continuada do professor:

O grau de consciência que o sujeito revela no processo prático, não deixa de se refletir na criatividade do objeto, e vice-versa. Mas essas influências mútuas, em virtude do contexto social em que a práxis tem lugar, não se dão de um modo estático e absoluto. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 268).

No capítulo seguinte além da análise sobre a participação dos professores da RMEL na consulta pública realizada em 2015 e identificação de possíveis impactos na versão final da BNCC, será demonstrado o entendimento dos professores sobre a BNCC enquanto política pública dentro do contexto da prática na formação realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina para a implantação da BNCC em 2018.

4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM LONDRINA

Considerando o caminho percorrido até o momento, nesta pesquisa, faz-se necessário retomar que a Educação Infantil de Londrina é, ao mesmo tempo, o ponto de partida, o que significa o contexto vivido pela pesquisadora e, portanto, definidor de sua consciência motivada em investigar o presente objeto de pesquisa, e ponto de chegada que será discorrido no presente capítulo.

Até aqui, partiu-se de um contexto amplo representado pela elaboração de uma política pública nacional para a Educação que é a BNCC. Durante o percurso foram utilizados os pressupostos teóricos-filosóficos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, apoiando-se também nos estudos de Ball (2004; 2014) sobre o ciclo de políticas.

Tendo enquanto delimitação a etapa da Educação Infantil, foram levados em consideração o conceito de currículo e abordagens curriculares para a defesa da Pedagogia Histórico-crítica, e por meio da análise histórica e documental das políticas públicas curriculares para a Educação Infantil e versões da BNCC, que servem enquanto instrumentos mediadores, foi possível constatar a contradição na formulação de políticas de governo marcadas por movimentos antagônicos de descontinuidade em que pode-se atribuir o objetivo de reproduzir a hegemonia da classe dominante dentro de uma totalidade que é a sociedade capitalista.

Dando continuidade à pesquisa, serão apresentados três tópicos que compreendem a participação dos professores da RMEL na consulta pública realizada em 2015 e identificação de possíveis impactos na versão final da BNCC, a política de formação continuada realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina para a implantação da BNCC em 2018 e o entendimento dos professores sobre o que é BNCC e sua relação com a prática docente.

Considerando estes momentos compreendidos dentro do contexto da prática, cabe salientar que, de acordo com Mainardes (2006), que:

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Ainda segundo o autor (MAINARDES, 2006, p. 53), “os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores” e, considerando esta ideia, a seguir serão analisadas as sugestões dadas pela RMEL durante a consulta pública em 2015 sobre a primeira versão da BNCC apresentada.

4.1 CONSULTA PÚBLICA BNCC 2015: A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LONDRINA

Retomando o contexto histórico já apresentado no capítulo anterior, de setembro de 2015 a março de 2016 o MEC promoveu uma consulta pública no país sobre a primeira versão da BNCC. Nessa ocasião, a Secretária de Educação Janet Thomas, seguindo as orientações do MEC³⁴ promoveu o “Dia Nacional da Base”. Todas as unidades escolares municipais de Londrina destinaram um dia de prática pedagógica³⁵ para analisar o documento preliminar e traçar sugestões de alteração no texto.

Posteriormente a este momento, todas as sugestões foram enviadas à Secretaria Municipal de Educação – SME, que após sistematizar os dados, promoveu um dia de encontro com os coordenadores e diretores das unidades escolares para a definição (por meio de votação) das proposições que seriam enviadas ao MEC. Este trabalho resultou em um documento final representando as sugestões da RMEL³⁶, com propostas de alterações de texto, cabendo salientar que poderia participar da consulta pública de forma individual, qualquer membro da sociedade civil.

Neste tópico serão analisados o documento produzido pela RMEL contendo as sistematizações de sugestões enviadas, referentes à Educação Infantil, em comparação com a segunda versão da BNCC e versão final. As sugestões supressivas, aditivas e de novos textos foram feitas sobre os 6 direitos de

³⁴ Essas orientações são cartazes, documentos, tutoriais e vídeos explicativos. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/dia-base>. Acesso em: 20 set. 2019

³⁵ Em Londrina a Secretaria Municipal de Educação estabelece no calendário escolar, dias de práticas pedagógicas que consistem em momentos de estudo para os docentes da RMEL. Estes dias não são considerados letivos e não há o atendimento das crianças.

³⁶ Ao cadastrar as sugestões no site da BNCC foi utilizado o CNPJ da Prefeitura de Londrina e para ter acesso à sistematização das contribuições para a Educação Infantil, foi solicitada autorização para a Secretaria Municipal de Educação (Apêndice A). O termo de consentimento (Anexo A) foi submetido ao Comitê de Ética que emitiu parecer substanciado (Anexo C) autorizando a pesquisa dos presentes dados.

aprendizagem, textos introdutórios de cada um dos 5 campos de experiências e 30 objetivos de aprendizagem, sendo 6 objetivos para cada campo. Portanto, para a demonstração de dados nesta pesquisa, o texto da Educação Infantil será considerado enquanto uma totalidade de 41 tópicos.

Destes 41 tópicos, 4 não tiveram nenhuma proposição, resultando em 37 tópicos com propostas de alterações. O resultado da análise demonstra que 33 sugestões foram acatadas no texto da segunda versão, sendo que destas, 8 termos aparecem tal e qual foram sugeridos, 10 termos aparecem com textos semelhantes e os demais são 15 sugestões supressivas. O resultado geral é de que dos 37 tópicos que compõem o texto da Educação Infantil, 20 sofreram alterações diante das sugestões realizadas.

Fazendo uma análise qualitativa, dos termos que foram acatados e incluídos conforme as sugestões, pode-se destacar a inclusão do verbo “ampliar” enquanto elemento característico constitutivo do desenvolvimento. Conforme texto da segunda versão, acredita-se que ao brincar a criança se desenvolve e, portanto, amplia suas capacidades.

A substituição dos termos participação com “protagonismo” por participação “ativa” da criança, também representa uma melhora qualitativa no texto e mudança de concepção. Conforme o Quadro 2 apresentado nessa pesquisa, na Pedagogia Nova a criança é o centro do planejamento e na defesa da Pedagogia Histórico-crítica ocorre a transmissão de conhecimentos considerando a criança enquanto sujeito ativo deste processo para que ocorra transformação social.

Ainda, houve o enriquecimento do texto ao incluir os termos “narrativas” “movimentos”, “dança” e “dramatizações” enquanto formas de expressão e linguagens infantis e a indicação de que as vivências na Educação Infantil que devem ocorrer por meio de “experiências”, sendo demonstradas as especificidades da Educação Infantil.

Em relação às sugestões que foram acatadas com termos semelhantes, destaca-se a inclusão em mais de uma parte do texto, do termo “adultos e crianças” que foi sugerido por Londrina como “diversas faixas etárias”. Diante disso, é possível inferir que esta alteração reflete a concepção de que a criança aprende por meio da interação com outras crianças e adultos, e considerando que dentro da realidade escolar a maioria dos adultos são professores, pode-se associar esta visão à concepção de professor enquanto mediador.

A respeito disso, Pasqualini (2010) explica que a atuação do educador deve ocorrer na de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é um conceito formulado por Vigotski, representando as funções psíquicas superiores que começam a se desenvolver significando ações que as crianças conseguem fazer apenas com a ajuda alguém mais experiente, seja um adulto, o professor ou até mesmo outras crianças.

Considerando as expressões que foram suprimidas, destaca-se “atividades propostas” que foi substituída por “experiências”, “pequena infância” por “Educação Infantil” e ainda a supressão de expressões que indicam a forma como o objetivo deve ser alcançado, como por exemplo: “circuito motor”, “jogo da memória”, “passeios”, “decoreção do ambiente” entre outros, o que se considera enquanto expressões que podem limitar ou até mesmo direcionar a ação docente.

O número de sugestões realizadas em Londrina foi pequeno diante de uma totalidade de 12 milhões de contribuições, mas conclui-se que as mesmas enriqueceram o texto da Educação Infantil, sendo esta uma amostra de participação efetiva dos professores da RMEL.

E ainda, mesmo com muitas mudanças durante o processo de construção da BNCC, ao fazer a comparação dos termos citados aqui com o texto da versão final, foi possível constatar que a maioria das alterações foram mantidas cabendo destacar que o termo “atividades propostas” voltou a ser utilizado na última versão. Este termo, ao invés de experiências, revela uma concepção centrada no professor e a visão de crianças enquanto ser passivo, além de ser contraditório com a divisão das áreas de conhecimentos apresentada desde a primeira versão em campos de experiências.

Diante da análise supracitada, Mainardes (2006) auxilia a compreensão de que dentro dessa interação entre micro e macro considerada pelo autor como uma relação dialética, ocorre a interpretação e recriação de uma política. Portanto, dentro do contexto da prática, uma política pública de educação pode ser “considerada enquanto produtora de “efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Acredita-se dessa forma que diante da participação das pessoas que de fato irão executar uma política pública educacional, existe a possibilidade de transformação social. Sobre este movimento dialógico, Cury (1995) explica que a reprodução do capitalismo não ocorre “de modo mecânico ou meramente reflexo”,

pois, diante das “relações de produção” ocorrem as “relações de classe” que são contraditórias e antagônicas, e dentro desse contexto pode ocorrer um movimento de “superação” (CURY, 1995, p. 42). Ou seja, a partir das circunstâncias encontradas e dadas *a priori* pelo contexto desta política (BNCC), houve um papel ativo da ação humana na história de sua adequação e implantação, mesmo não sendo a partir da “livre vontade” (MARX; ENGELS, 1998) dos sujeitos sociais envolvidos, no caso os professores e a equipe pedagógica da SME.

No tópico seguinte será relatado o período que compreende o primeiro ano após a homologação da BNCC em que por meio da oferta de formação continuada, a SME de Londrina iniciou a implantação desta política.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LONDRINA: A IMPLANTAÇÃO DA BNCC.

Com a homologação da versão final em 20 de dezembro de 2017, o CNE publicou a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituindo e orientando a implantação obrigatória da BNCC, na Educação Básica (BRASIL, 2017c). No artigo 5º da presente resolução, está previsto que a BNCC deve servir de “[...] referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica [...]” e nos parágrafos seguintes, é explicitado que “A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]” superando “[...] a fragmentação das políticas educacionais [...]”. (BRASIL, 2017c, p. 5).

Ainda, no artigo 15, parágrafo único, está previsto que: “A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020” (BRASIL, 2017c, p.11), e como forma de cumprimento da legislação, em 2018 sob a administração da Secretária Maria Tereza Paschoal de Moraes, é realizada uma formação continuada para todos professores da RMEL que teve como conteúdo central a BNCC.

Considerando que este público compreende aproximadamente 4.300 professores e que a infraestrutura da Prefeitura de Londrina não possui recursos físicos (espaços adequados para a formação), nem recursos humanos (profissionais

suficientes para dar formação), optou-se pela formação EAD que ocorreu no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Prefeitura de Londrina.

Foram ofertados três cursos obrigatórios para os professores regentes de turma, sendo um geral para o primeiro semestre e dois específicos (um para o Ensino Fundamental e um para a Educação Infantil) no segundo semestre. No primeiro semestre foi ofertado o curso intitulado “Construindo o currículo escolar: um diálogo mediado pelo estudo da BNCC” com uma carga horária de 20 horas, dividido em 4 unidades. Os cursos foram objetivados enquanto formação continuada, devendo ser realizados durante a hora atividade dos professores.

No segundo semestre aconteceram os cursos: “Da teoria à prática na Educação Infantil: os campos de experiências e a BNCC” com carga horária de 48 horas, direcionado aos professores da Educação Infantil e “As áreas do conhecimento e a BNCC: da teoria à prática” com carga horária de 36 horas, para os professores do Ensino Fundamental. A orientação dada pela Secretaria Municipal de Educação é de que deveriam participar dos cursos os professores regentes de turmas e que este deveria ser realizado no momento de hora atividade dos docentes.

Nessa pesquisa será dado enfoque sobre o curso que ocorreu no primeiro semestre, uma vez que o mesmo teve enquanto objetivo apresentar a BNCC aos professores considerando a legislação norteadora, contexto histórico e características do documento, e um dos objetivos dessa pesquisa é o de investigar o processo que envolve a implementação da BNCC, considerando-a enquanto política pública que deve ser efetivada pelos docentes. De 3.878 cursistas inscritos para este curso, houve a desistência de aproximadamente 25% dos docentes e isso se deve ao fato da falta de professores na RMEL resultando em prejuízo na fruição da hora atividade. Este curso foi organizado conforme quadro a seguir:

Quadro 6 – Estrutura do curso: Construindo o currículo escolar: um diálogo mediado pelo estudo da BNCC

Unidade	Tópicos trabalhados
---------	---------------------

1	Legislação, contexto e características da BNCC <ul style="list-style-type: none"> • Legislação • A construção e o contexto da BNCC • Características • Para saber mais... (link do <i>site</i> História da BNCC) • Tarefa: Questionário
2	Amarrando Conceitos e Ideias <ul style="list-style-type: none"> • A aparência e a essência: o que propõe a BNCC? • Competência Gerais da BNCC • Mitos e fatos: responda se puder! • Tarefa: Fórum
3	Inclusão escolar: como é entendida na BNCC? <ul style="list-style-type: none"> • BNCC e a inclusão escolar • Por que Heloisa?³⁷ • BNCC e a inclusão escolar – conceitos • Tarefa: produção de texto
4	E o Paraná nessa história? <ul style="list-style-type: none"> • E o Paraná nessa história? • Currículo: formal, real e oculto • Concepção de currículo e as Diretrizes Curriculares • Por que aprender isso professor? • Tarefa: Questionário

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O material disponibilizado em cada unidade foram vídeos, slides e textos, sendo a maioria destes construídos por professores da própria SME que fazem parte de setores que compreendem a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Apoio Especializado.

Considerando que a autora da presente pesquisa participou da construção dos cursos apresentados aqui, cabe salientar que o objetivo deste tópico não é o de avaliar a qualidade do curso ofertado (até porque essa ação estaria comprometida), mas sim, o de realizar a apresentação dos conteúdos trabalhados no curso, na defesa da formação continuada para professores como forma de promover a apropriação de conceitos relativos à política pública BNCC e consequente exercício de práticas pedagógicas de forma ativa.

³⁷ Vídeo sobre inclusão escolar elaborado por Cristina Soares disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f5vNAwmgZU4>. Acesso em: 19 set. 2019.

Libâneo (2015) coloca que a formação continuada fortalece a identidade do professor por esta acontecer dentro do contexto do trabalho. Assim, de acordo com o autor, é necessário que o professor esteja bem informado sobre as “legislações, os planos e diretrizes oficiais [...] para ser um participante atuante e crítico” (LIBÂNEO, 2015, p. 81).

A SME de Londrina utiliza os pressupostos teóricos da Teoria Histórico-cultural em seu trabalho pedagógico, estando estes em consonância com a Pedagogia Histórico-crítica e materialismo histórico-dialético abordados no presente estudo. Desta forma, defende-se que a formação continuada para professores permita não uma simples reprodução de ações, mas sim a efetiva apropriação do objeto estudado de modo que esta apropriação eleve qualitativamente suas ações em sala de aula.

De acordo com Paro (2018), a defesa da disseminação do saber produzido historicamente para todas as pessoas independente de suas classes sociais, é uma posição política. Para que essa posição seja assumida por todos docentes, faz-se necessária a contextualização histórica e social dos programas que são implantados e que afetarão diretamente o contexto sala de aula.

Na primeira unidade do curso, a BNCC é contextualizada a partir da legislação que a norteia como também historicamente. Foi demonstrado por meio de vídeos³⁸ uma linha histórica contendo as legislações que previam uma base comum curricular e apresentada também a resolução de implantação da BNCC.

Além disso, trazendo para um contexto mais próximo, foi apresentado o processo de construção da BNCC, que durou 3 anos. Silva (2014), aponta que um dos problemas da pedagogia e outras licenciaturas está no fato de se enfatizar predominantemente o saber relativo aos conteúdos que serão ensinados em detrimento da postura política. Para o autor, a “percepção, a crítica e a intervenção nas contradições presentes no sistema educacional” deveriam fazer parte da formação de professores desde a universidade (SILVA, 2014, p. 91).

Considerando a perspectiva histórico-cultural uma atividade (trabalho) sem sentido e significado, é fator de alienação. “A produção da consciência se dá no campo da vida real: no caso dos professores, no exercício da profissão, das

³⁸ Os vídeos foram produzidos pela equipe da Diretoria Pedagógica da SME e consistem em slides com a gravação de explicações sobre os conteúdos abordados.

atividades de estudo e atividades de aprendizagem” (SILVA, 2014, p. 93). Dessa forma, uma formação continuada pode contribuir tanto para práticas tácitas, como também para práticas transformadoras.

No segundo tópico do curso as competências gerais apresentadas na introdução da BNCC versão final, foram apresentadas, porém, buscou-se a ressignificação da palavra competência com o intuito de romper com a centralidade que é dada para a aprendizagem por meio da aquisição de competências e habilidades, numa visão mercadológica como apresentamos no capítulo dois deste texto.

Diante de muitas críticas em relação ao termo competências, faz-se necessário ressaltar que a Resolução CNE/CP nº 2 apresenta em seu Artigo 2º, parágrafo único a seguinte indicação:

Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017c, p. 4).

Assim, indo na contramão do que Macedo (2018, p. 32) coloca em relação às competências representarem “[...] não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar [...]”, a SME de Londrina optou por focar nos direitos objetivos de aprendizagem enquanto um ponto de partida, utilizando os pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica para fundamentar a ideia de que aquilo que é ensinado na escola deve servir para transformar a sociedade.

No terceiro tópico é abordada a inclusão enquanto processo que permeia toda a BNCC, sendo necessária a garantia de ingresso e permanência de todas as crianças e garantia do princípio fundamental de equidade. Este princípio foi trabalhado a partir da imagem de três crianças³⁹ com tamanhos diferentes que podem ser colocadas na mesma altura conforme aquilo que é oferecido para elas. Diante dessa imagem, foi enfatizada a ideia de que o planejamento deve contemplar

³⁹ Disponível em: <https://acfecher.jusbrasil.com.br/artigos/178732501/justica-e-equidade>. Acesso em: 19 set. 2019.

as necessidades das crianças sendo estas diferentes e estando em níveis sociais desiguais⁴⁰.

No último tópico foram abordados os conceitos de currículo formal, real e oculto com base no artigo de Jesus (2008). O estudo teve enquanto objetivo esclarecer ao professor que o currículo formal é formulado fora da escola por leis e diretrizes, o currículo real representa aquilo que foi planejado na proposta pedagógica, e efetiva-se dentro da sala e, por fim, currículo oculto é aquilo que não está prescrito, mas influencia o que ocorre em sala representado por normas e valores sociais como já descrito no capítulo dois desta pesquisa.

Essa relação permite a compreensão de que embora a BNCC tenha, enquanto objetivo, nortear aquilo que será ensinado nas escolas, os professores não são e nem devem ser, meros reprodutores de uma política pública. A respeito disso, foi apresentado também neste tópico do curso o artigo 15 da LDB nº 9.394/96 que prevê:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996a).

Considerando a síntese dos conteúdos principais apresentados aos professores da RMEL no curso sobre a BNCC, é necessário destacar que fatores como as condições de trabalho do professor, a duração e o formato do curso representam limitações para atingir o que se objetivou. Atualmente há falta de professores nas Escolas e CMEIs, e diante disso nem sempre é possível que estes realizem a hora atividade, que é um momento destinado para o planejamento de aulas e estudos. A formação EAD contempla grande contingente de profissionais, mas, ao mesmo tempo, sem controle sobre o entendimento de cada cursista sobre as informações passadas.

Mesmo diante das limitações apresentadas, acredita-se enquanto formação continuada:

⁴⁰ O termo equidade é utilizado frequentemente na implantação de políticas públicas referindo-se ao acesso às mínimas condições sociais (Estado mínimo). Percebe-se que na verdade esse tipo de ação é uma forma de reprodução do capitalismo (RIZZOTTO; BORTOLOTO, 2011).

[...] a educação do educador como um processo que devolve ao homem a sua própria personalidade, isto é, a sua qualidade de agente da história que como trabalhador e junto com outros homens modifica intencionalmente as condições exteriores, modificando-se a si mesmo (MARTINS, 2007, p. 135).

Sendo assim, uma das formas para elevar a qualidade das práticas docentes é o estudo de conteúdos relativos à relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, estando estes inseridos em um contexto social, cultural e político.

Dando continuidade ao presente estudo, no tópico a seguir, será demonstrada a investigação sobre o entendimento dos professores acerca da BNCC e sua relação com a prática docente, diante da análise de uma pergunta realizada na avaliação que ocorreu após o curso.

4.3 A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DA RMEL SOBRE A BNCC ENQUANTO UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL.

Neste último tópico será apresentada uma análise a respeito do entendimento dos professores sobre a BNCC enquanto política pública e sua influência nas práticas pedagógicas que ocorrem em sala de aula.

Como finalização do curso “Construindo o currículo escolar: um diálogo mediado pelo estudo da BNCC”, foi feita uma avaliação sobre o mesmo para os cursistas responderem (Anexo III). Esta avaliação, não obrigatória, foi disponibilizada em formulário eletrônico no AVA e continha três perguntas iguais para cada unidade relativas ao período de duração, conteúdo abordado e recursos utilizados. Foram feitas também três perguntas gerais sobre o desenvolvimento dos assuntos durante o curso, sobre a possibilidade de este ter desencadeado novas ideias e se as ideias principais foram esclarecidas. Para essas 15 questões, os participantes deveriam atribuir uma nota de 0 a 10.

Além disso, foram feitas mais duas perguntas dissertativas em que os participantes deveriam responder por escrito, sendo uma referente às expectativas para o curso do segundo semestre e a outra, a saber: “Após os estudos iniciais do Módulo I, descreva resumidamente o que é a BNCC e o que ela representa para sua prática enquanto docente.” Seleccionamos esta última questão para análise qualitativa, sem deixar de observar os dados quantitativos, por entender que ela nos

traria maiores indícios das perspectivas e representações teóricas/práticas que os professores construíram sobre a concepção da BNCC, durante o curso.

A avaliação ocorreu de forma anônima, mas considerando que a presente análise se deu sobre a produção dos participantes, foi solicitada autorização de acesso às respostas para a Secretaria Municipal de Educação (Apêndice A), que emitiu um termo de consentimento (Anexo A) e juntamente com este foi assinado um termo de confidencialidade (Anexo B), submetidos ao Comitê de Ética, que emitiu um parecer consubstanciado (Anexo C) autorizando a pesquisa.

Retomando a questão analisada, foram registradas 950 respostas na avaliação, cabendo salientar que um professor pode ter respondido a avaliação mais de uma vez, não sendo possível afirmar o número total de professores que responderam a avaliação. Do que foi respondido referente à questão analisada, foram excluídas as respostas em branco e respostas repetidas, resultando em um total de 773 respostas.

Outro fator que merece destaque é que das 773 respostas, 120 foram excluídas pois continham plágio⁴¹ de textos presentes nos sites do MEC⁴², Fundação Lemann⁴³, Instituto Ayrton Senna⁴⁴ e SAE Digital⁴⁵, resultando em 654 textos analisados.

Para a presente análise a questão foi dividida em duas partes, sendo primeiramente observadas as respostas referentes ao que é a BNCC. Considerando a subjetividade presente nos textos, foram eleitos descritores para a análise e como critério para definição dos mesmos, foi considerada a ideia central da presente pesquisa, a partir da qual é possível afirmar que a BNCC é uma **política** pública e, portanto, deve ter enquanto objetivo a garantia de **direitos** sociais. Neste caso, esses direitos são relativos ao que deve ser ensinado no território brasileiro, sendo este documento parte integrante e obrigatória dos **currículos** escolares. A partir deste pressuposto, os descritores selecionados para a primeira parte da análise foram: política(s); direito(s) e currículo(s).

⁴¹ A verificação foi realizada por meio do software gratuito CopySpider Scholar. Disponível em: <https://copyspider.com.br/main/pt-br/download>. Acesso em: 04 out. 2019.

⁴² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 04 out. 2019.

⁴³ Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/o-que-e-a-bncc>. Acesso em: 04 out. 2019.

⁴⁴ Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/o-que-e-BNCC.html>.

⁴⁵ Disponível em: <https://sae.digital/bncc-o-que-e-qual-e-o-seu-objetivo/>. Acesso em: 04 out. 2019.

Primeiramente, faz-se necessário analisar quantitativamente a ocorrência destes três termos, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 7 – Ocorrências dos descritores: política(s); direito(s) e currículo(s)

Termo	Número de ocorrências	Percentual da totalidade de respostas
Currículo(s)	135	20,64%
Direito(s)	61	9,32%
Política(s)	05	0,76%

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Mesmo não sendo possível afirmar que os demais participantes não possuem clareza a respeito do que é a BNCC, percebe-se uma baixa ocorrência para os três termos-chaves pesquisados.

O termo pesquisado que apareceu em menos respostas foi “política(s)” e pode-se verificar que das 5 ocorrências apenas em uma resposta a BNCC é definida enquanto uma “política educacional”. Nas demais, o documento é visto pelos cursistas enquanto um instrumento/documento que “potencializa”, “reforça”, “orienta” e “perpassa” as políticas educacionais.

Em relação ao termo direito(s), que apareceu em 61 respostas, foi possível realizar a seguinte classificação:

Quadro 8 – A relação da BNCC com o termo direito(s)

A BNCC representa:	Número de ocorrências
Direito de aprender	39
Direito de aprender garantindo equidade	05
Direito de aprender para se desenvolver	05
Direito de acesso aos mesmos conteúdos garantindo igualdade e equidade	04
Direito de acesso aos mesmos conteúdos garantindo igualdade	03
Garantia dos direitos humanos	01
Direito de acesso aos mesmos conteúdos	01
Instrumento que garante o exercício de direitos	01

Direito para os docentes aprenderem	01
De acesso à Educação	01

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Diante da classificação apresentada é possível analisar que a maioria dos cursistas entendem que a BNCC garante os direitos de aprendizagem. Foi possível verificar também, que mesmo os conteúdos equidade e igualdade terem sido trabalhados no curso, para uma parcela pequena ainda não há clareza sobre a diferença entre os dois termos.

O termo currículo apareceu em 135 respostas e estas puderam ser classificadas da seguinte forma:

Quadro 9 – A relação da BNCC com o termo currículo(s)

A BNCC:	Número de ocorrências
É ferramenta/meio/norte para a construção de um currículo	78
É referência/parte de um currículo	29
É um currículo	17
Não é um currículo	6
É a finalidade e currículo é o caminho para atingi-la	5

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao observar os números apresentados, é possível identificar que para a maioria dos participantes que utilizaram o termo currículo(s) em suas respostas, não houve a compreensão de que a BNCC é parte dos currículos escolares, pois a Resolução CNE/CP nº 2 prevê que:

Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino.

Parágrafo único. Os currículos da Educação Básica, tendo como referência à a BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado. (BRASIL, 2017c, p. 4).

O conteúdo presente na BNCC é obrigatório e **parte** integrante dos currículos escolares, e não um meio que orienta a construção dos mesmos. Diante dessa interpretação, corre-se o risco da utilização pragmática da BNCC (enquanto receita) para a construção dos currículos escolares, deixando-se de levar em consideração aquilo que é específico de cada município/escola e ainda, sem estabelecer uma concepção teórica que embase a adoção de uma metodologia.

Das respostas analisadas até aqui com os descritores política(s); direito(s) e currículo(s), apenas três respostas vão na contramão daquilo que os demais cursistas responderam. Em uma delas é afirmado que a BNCC não representa mudanças porque “nossos currículos já contemplam muito do que a Base traz”. As outras duas são críticas ao documento em que se fala sobre a homogeneização provocada pela BNCC, resultando em empobrecimento e falta de autonomia, “visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano” e ainda que é “abandonando o currículo necessário por agenda global da ONU, caminho que tem levado o Brasil aos péssimos índices de educação no mundo!”

A segunda parte da pergunta realizada aos cursistas é referente ao que a BNCC representa para a prática docente. Foi realizada a busca do descritor prática(s) e houve 171 ocorrências, sendo que destas, 10 foram excluídas por não estarem relacionadas com a prática docente no contexto em que foram escritas:

Quadro 10 – Ocorrência do termo prática(s)

A BNCC:	Número de ocorrências
Representa facilidade/norte/caminho para a prática docente	92
Representa aumento de qualidade para a prática docente	53
Regulamenta/normatiza a prática docente	8
Promove a reflexão sobre a prática docente	8

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Diante dos dados apresentados, percebe-se que a maioria dos docentes entende a BNCC como facilitadora de suas práticas. Este entendimento pode estar diretamente associado ao fato de a BNCC apresentar um conjunto de objetivos de aprendizagem definidos para cada faixa etária e, portanto, sendo relacionada com o que é necessário que o professor faça (saber tácito). Cabe ressaltar que a BNCC não apresenta referenciais teóricos e metodológicos e, diante disso, acredita-se que não há clareza entre a diferença sobre as ações que as crianças devem fazer para aprender (objetivos de aprendizagem) e o como estas ações irão acontecer.

Igualmente em relação à BNCC representar aumento da qualidade para a prática docente, foi identificada na maioria das 92 respostas a relação com o desenvolvimento dos alunos, já que este documento propõe os mesmos objetivos de aprendizagem para o país inteiro. Neste ponto, a definição sobre o que ensinar está relacionada com quem é o sujeito que aprende, sendo levado em consideração o mesmo ponto de partida para as crianças que estão inseridas em uma sociedade desigual.

Dentro do contexto da prática, Mainardes (2006) pontua que:

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (MAINARDES, 2006, p. 53).

A análise realizada neste tópico permite concluir que o entendimento que parte dos professores da RMEL têm a respeito da BNCC e como esta interfere em sua prática é complexo e fragmentado. Unindo os quatro descritores abordados neste tópico é possível afirmar que os docentes entendem que a BNCC garante o direito que criança tem de aprender na escola, não sendo possível afirmar se compreendem que esta é uma política pública que define parte dos currículos escolares.

Na maioria das respostas analisadas percebe-se que os professores da RMEL têm a expectativa de que a BNCC irá contemplar todo o processo de ensino e

aprendizagem, mas, esta não responde a questões referentes a **quais** conteúdos devem ser ensinados, **como** estes devem ser ensinados, nem tão pouco contempla **quem** são os sujeitos que estão na escola, estando esta em uma sociedade desigual.

A garantia de direitos e objetivos de aprendizagem representa **o que** (ações) as crianças devem fazer para aprender, podendo sim ser considerada enquanto um elemento para a diminuição de diferenças presentes no sistema de ensino em nosso país. Porém, depositar a confiança de que a BNCC vai sanar esta desigualdade, significa desconsiderar os outros elementos constituintes do processo educativo e, ainda, desconsiderar que a educação está imersa em uma sociedade capitalista que possui divisão de classes, marcada por antagonismos como riqueza e pobreza, comida e fome, saúde e doença e acesso ou não à cultura elaborada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais para este trabalho, percebo que a realização dessa pesquisa representou um grande desafio e conseqüente crescimento diante do aprofundamento teórico que esta proporcionou. Ao mesmo tempo em que eu estava tão perto do objeto pesquisado, constatei que estava longe de sua essência.

Estava perto do objeto da pesquisa pelo fato deste fazer parte do meu dia a dia, sendo que a implantação da BNCC afetaria de forma direta meu trabalho e, diante disso, sugeriram as indagações iniciais que movimentaram a pesquisa. Estava longe deste objeto, por inicialmente não compreender o contexto político no qual eu estou imersa, assim como meu objeto de estudo, e as múltiplas relações que são estabelecidas ao desenvolver um programa educacional.

Enquanto estive em sala de aula, sentia um incômodo devido à falta de instrumentos que auxiliariam a minha prática. Ao mesmo tempo em que era desafiador, instigante e compensador intervir no desenvolvimento de crianças tão pequenas, sentia falta de uma sistematização sobre o que elas já tinham aprendido e como e o que poderiam aprender. O que eu deveria planejar? Minhas ações promoveriam o desenvolvimento dessas crianças? Quem são elas? O que a Educação pode lhes dar para melhorar suas vidas?

Este incômodo aumentou quando fui trabalhar na Gerência de Educação Infantil da SME de Londrina, em que qualquer ação tomada, afetaria não mais uma turma, mas sim todas as crianças RMEL. Neste ponto de minha vida iniciou-se então uma incansável busca teórica que pudesse responder estas questões sendo também base de minhas ações.

O desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos continua sendo finalidade de meu trabalho e minha atuação não se dá de forma direta, mas sim na ação de formar continuamente os professores dessa etapa da RMEL, entre outras responsabilidades. Eis o desafio de ensinar aquele que ensina se constituindo em um caminho complexo e mesmo com objetivos bem definidos, o processo é marcado por incertezas sobre quem está aprendendo.

Aí está a relação dialética e complexa entre um sistema de ensino municipal constituído por pessoas que implantam políticas públicas educacionais, que em suas formulações sofreram influências, determinadas em sua maioria pela classe

dominante e estas irão afetar qualitativamente as ações de professores sobre as crianças.

Digo dialética e complexa porque este caminho não se revela unilateral, sujeito a interpretações diversas dos sujeitos que de fato irão implantar um programa. Cabe destacar que esse contexto é marcado por desigualdades sociais que interferem diretamente na constituição dos sujeitos (crianças, pais, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários da escola, funcionários da SME, etc.) definindo quem são, o que pensam, o que fazem e porque fazem.

Utilizando os pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético foi possível fazer a investigação dentro dessa perspectiva dialética entendendo a Educação enquanto ação mediadora tanto para a reprodução da divisão de classes, como também enquanto possibilidade para a emancipação e transformação social.

A BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017 e essa pesquisa iniciou-se em 2018. Diante do levantamento de teses, dissertações e artigos, constatei que essa investigação poderia contribuir para o avanço de produções acerca do tema ao considerar o contexto histórico e político no processo de implantação da BNCC, sob o recorte da formação continuada de professores da Educação Infantil da RMEL.

Investigando as tendências pedagógicas e os conceitos de currículo foi possível estabelecer que estas são definidoras da concepção a respeito dos conteúdos de ensino e o lugar que estes ocupam na ação de ensinar. Na defesa de um currículo sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, faz-se necessário o estabelecimento de conteúdos de ensino pertencentes ao patrimônio histórico-cultural para a promoção do desenvolvimento humano.

Durante a história da Educação Infantil no Brasil, ao considerar a Constituição Federal enquanto ponto de partida, foram implantadas diversas políticas públicas para essa etapa que se revelaram essencialmente como políticas de governo por sua característica de descontinuidade. Ao mesmo tempo em que foram construídos documentos que revelaram a participação da sociedade civil e avanço teórico, estes foram e são desconsiderados no decorrer da linha do tempo.

Utilizando o ciclo de políticas de Stephen Ball para analisar o processo de construção da BNCC, foi possível constatar que com este documento não foi diferente, pois, sob o contexto de influência, houve a intervenção direta de organismos internacionais e do MBNC durante o processo de sua construção,

estando este atrelado ao contexto de produção de texto. É importante lembrar, que muitas ações e documentos publicados acabaram resultando no desvio de atenção para a questão central da Educação que é o desenvolvimento humano e este é o impacto na formulação de políticas que influenciarão diretamente em aspectos ideológicos, culturais e sociais de nossa sociedade.

Não foi um processo que se deu de forma tranquila, imagino para ilustrar este momento, um nó central contendo inúmeras pontas que são puxadas por diferentes pessoas de acordo com interesses e posições sociais e, logicamente, mesmo diante da influência dessas pessoas, alguém sempre acaba vencendo. O vencedor neste caso e neste momento é representado por um governo neoliberal que sofre(u) influências neoconservadoras.

A participação popular, descrita aqui pela análise das sugestões realizadas por Londrina no processo de consulta pública, pode ser representada por uma das pontas dessa corda, diante de alguns termos que foram acatados e permaneceram na versão. Mas, diante disso, surge uma nova questão: essas alterações textuais influenciam até que ponto a prática docente?

Sabe-se que diante de um texto há a possibilidade de inúmeras interpretações e conseqüentes ações diferentes, portanto, aqui foi feita a defesa da formação continuada para professores como forma de elevar qualitativamente a ação docente. Neste contexto, não é possível deixar de falar de um fator determinante que são as condições de trabalho determinadas predominantemente pela infraestrutura das escolas e recursos humanos insuficientes.

Aqui é possível retomar a ideia apresentada por Marx de que o homem por meio do trabalho muda o meio em que vive ao mesmo tempo em que é transformado por ele, e mesmo diante de muitos limitadores das condições ideais de trabalho, foi possível perceber a importância de se abordar em uma formação continuada, não só conteúdos relacionados diretamente ao processo de ensino e aprendizagem, mas, também, o contexto econômico, social, histórico, político e legislativo que caracteriza uma política pública que será implantada.

Considerando que investiguei como a Secretaria Municipal de Educação de Londrina organizou a formação continuada e analisei o entendimento dos cursistas sobre o que é a BNCC e quais os impactos da mesma para a prática docente, ficou visível a necessidade de abordar fatores que compreendem o processo de ensino e aprendizagem dentro de uma totalidade que é representada por um contexto

histórico, social e político. Uma formação no formato de EAD, curta e fragmentada pode levar à consequente constituição de visões limitadas e também fragmentadas.

A formação continuada ofertada pela SME, no primeiro semestre de 2018, não foi suficiente para o entendimento dos professores acerca da BNCC, mas, pode ser considerada enquanto um primeiro passo para atingir este objetivo, cabendo ressaltar que esta formação continua acontecendo até hoje. A conexão da BNCC com as políticas públicas de formação continuada para professores de Londrina reside na ação de implantar este documento conforme determina a legislação, mas concluo que é preciso de uma “desconexão” ao envolver outras questões neste processo, estas que são tão ou mais importantes e não são contempladas pelo documento.

Elenco aqui quatro elementos que se articulam e precisam estar claros aos professores para o entendimento, verificação e utilização de um documento oficial que irá influenciar a construção de currículos que, neste caso, é a BNCC. Cabe ressaltar que estes elementos devem estar alinhados com uma teoria e as Diretrizes Pedagógicas do Município de Londrina (LONDRINA, 2016) defendem a perspectiva Histórico-Cultural.

Primeiramente é preciso considerar **quem** é a criança que aprende, sendo necessário compreender as características do desenvolvimento infantil e considerar que as crianças são diferentes de acordo com sua condição socioeconômica que determina suas vivências. A BNCC não leva em consideração este fator e justifica-se que esta não é o currículo, mas sim uma referência à construção dos currículos de todo o sistema nacional de educação. Diante disso é possível identificar o esvaziamento de responsabilidade do Estado uma vez que será determinante o que cada município fizer.

O segundo elemento que precisa ser considerado é **o que** será ensinado, este representado pelos conteúdos de ensino. A BNCC não apresenta conteúdos de ensino para a Educação Infantil e isso responde um dos problemas levantados no início da pesquisa, representando uma possibilidade de esvaziamento cultural dentro das escolas. Aqui me vem a ideia de que não damos aquilo que não temos, portanto, nas formações para professores faz-se necessária a presença da cultura elaborada. Um exemplo para a presente reflexão é a seguinte questão: como vou apresentar uma obra de arte para uma criança se não tenho um conhecimento elaborado sobre a mesma, sobre seu autor, sobre o contexto histórico em que viveu,

sobre as marcas constitutivas de sua obra e tudo o mais que possa conhecer sobre ela?

Paralelamente a essa questão, proponho outras duas: todas as crianças têm acesso à cultura elaborada fora da escola? Ao não proporcionar este acesso dentro da escola, não estaríamos contribuindo para perpetuar as mesmas condições?

O terceiro elemento diz respeito às **ações** que as crianças precisam fazer para poder aprender, sendo estas correspondentes aos objetivos de aprendizagem e, neste caso, a BNCC faz a apresentação dos mesmos. Em relação a este elemento, percebi nas respostas analisadas que os professores entendem – e concordo com – o fato de a BNCC contribuir para a garantia do direito de aprender.

Mas ainda, é preciso destacar o desequilíbrio entre as áreas do conhecimento em que são propostos os objetivos de aprendizagem, em que as áreas mais ligadas à Língua Portuguesa e Matemática possuem um número maior de objetivos, confirmando que há indícios de preparação para o Ensino Fundamental com foco nas ações de ler, escrever e contar.

Por fim, é preciso considerar **como** as crianças irão aprender, sendo isso relativo à metodologia utilizada e condições estruturais/materiais disponibilizadas para as crianças e para os professores. A BNCC também não apresenta esses elementos que são determinantes para o processo educativo.

Minha preocupação reside no fato de que se nos concentrarmos somente nas ações que as crianças precisam fazer, corremos um grande risco de um ensino pobre e mecânico.

Diante das influências que sofreu em sua construção, a BNCC intenciona de forma expressa, direitos e objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil e de maneira oculta é possível inferir que isso não se deu de forma neutra. A influência de organismos internacionais e grupos políticos resultou na ausência de elementos essenciais pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem, sob o discurso de garantia de autonomia e garantia da liberdade para inserir a parte diversificada referente às especificidades. Este fato pode gerar consequências desastrosas sendo a principal delas, currículos pobres voltados para uma formação de caráter tácito e, dentro do capitalismo, isso representa a garantia da reprodução das relações de trabalho vigentes.

Ainda, a ausência desses elementos essenciais não condiz com o discurso apresentado pelo governo de que a BNCC garante o mesmo ensino para todos já

que o documento apresenta essencialmente ações que as crianças devem fazer, sem levar em consideração **quem** são, **o que** devem aprender nem **como** isso deve ocorrer. Assim, levanto a seguinte questão: considerando que estes elementos serão definidos por cada Estado e respectivos Municípios do país teremos o mesmo ensino para todos?⁴⁶

Concluo assim, afirmando que a BNCC não contempla os elementos essenciais do processo de ensino-aprendizagem e diante disso, reforço a necessidade de formar os professores de modo que compreendam o contexto histórico que sofre influências políticas e sociais na implantação de uma política pública sem deixar de adotar uma perspectiva teórica. Defendo aqui as perspectivas das teorias Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica pois por meio delas é possível abarcar os elementos aqui descritos e proporcionar a formação de consciências críticas e consequentes ações transformadoras.

⁴⁶ Mesmo estando fora do recorte da presente pesquisa, cabe destacar que participei da construção do Referencial Curricular do Paraná em 2018 e 2019 enquanto coordenadora de etapa (Educação Infantil) e é possível verificar muitas diferenças nos documentos construídos pelos Estados tendo como ponto de partida a BNCC, cabendo aqui futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Camila Chiodi. **As Artes de Governar o Currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão**. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed Brasiliense, 1982.
- ARCE, Alessandra *et al.* Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, abr. 2001.
- ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, Maria Cecília Roxa Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56.
- AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, v. 64, p. 65-73, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059317302080?via%3Dihub>. Acesso em: 23 maio 2019.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BARBOSA, Ivone G. *et.al.* A educação infantil no PNE: Novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/456/587>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BARDEM, Silvana Capelli. **A Construção do Currículo Humanizador na Educação Infantil**: um estudo a partir de experiências concretas. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

BASE Nacional Comum Curricular – Avanços para qual direção? **Change.org**, 2016. Disponível em: https://www.change.org/p/ministério-da-educação-base-nacional-comum-curricular-avanços-para-qual-direção?recruiter=7928400&utm_source=share_petition&utm_medium=facebook&utm_campaign=share_facebook_responsive&utm_term=des-lq-share_petition-no_msg. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)]. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. 86 p. (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017c Seção 1, p. 41-44. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&categoryslug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: 19 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 09 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 01/1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, p. 18, 13 abr. 1999a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 15/2017. Base Nacional Comum Curricular. **Dário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 2017 (Seção 1, Pág.146)
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jun. 2017.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação. Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014. **Documento Final**. Brasília, DF, 2014c. Disponível em:
http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_final_CONAE_2014.pdf. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Conferência Nacional da Educação Básica [CONEB] – Documento final**. Brasília, DF, 2008. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Histórico. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 09 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - **Regimento do Conselho Nacional de Educação**. Portaria MEC nº 1.306, de 02 de setembro de 1999. Brasília, DF, 02 set. 1999b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP/RI.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (SEB). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: https://www.mprs.mp.br/media/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). **Políticas para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002460.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Brasília, DF, 2010. Acesso em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf. Acesso em: 26 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 114, Seção 1, p. 16, 18 jun. 2015a. Disponível em: http://www.editoramagister.com/legis_26906831_PORTARIA_N_592_DE_17_DE_JUNHO_DE_2015.aspx. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (1ª Versão)**. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (2ª Versão)**. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (3ª Versão)**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (Versão Final)**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. **História da BNCC**. [site]. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. **Equipe de assessores, coordenadores e especialistas para a redação da proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular**. [201-]. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/equipe.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil. Números finais das contribuições propostas à educação infantil no documento preliminar da BNCC. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/areas/16.03.2016_EDUCACAO_INFANTIL_Relatorio_Final_1.pdf. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. **Seminários Estaduais da BNCC**. Posicionamento de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. 2016c. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios/Posicionamento%20Consed%20e%20Undime.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998b.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

CAETANO, Maria Raquel. Relações entre o Público e o Privado: a Base Nacional Comum Curricular e o Movimento Pela Base. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira (orgs.). **Política e gestão da educação básica II**. [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2019. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/5-Simposios/2VOLUME-Final.pdf>. Acesso em: 24 maio 2019.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONED), 2., Belo Horizonte, 1997. **Plano Nacional de Educação**: proposta da Sociedade Brasileira. 1997.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. **Colóquio Luso-Brasileiro de Educação - COLBEDUCA**, v. 3, 2018.

CORREA, Denise Renan. A base e o edifício: balanço e apontamentos sobre a fortuna crítica da BNCC. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, jan./jun. 2016.

COUTO, Lucia Helena. **Currículo como direito de aprendizagem**: uma experiência nacional para o ciclo de alfabetização. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CURY, Carlos R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

ESPINOZA, María Elena Ortiz. **Currículos por competencias en la educación infantil**: otras estrategias de gobierno de los infantes. 2014. 201 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAUJO, Ronaldo M. de L.; RODRIGUES, Doriedson S. (orgs.). **A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FONSECA, Daniel José Rocha; PANIAGO, Maria de Lourdes F. dos Santos. Análise Discursiva Sobre A Base Nacional Comum Curricular. *In*: SEMANA DE LICENCIATURA, 14., 2017, Jatai. **Anais [...]**. Jatai, GO, set. 2017.

FREITAS, Francine Nara de. **De figuras que invento**: movimentos de professores no currículo da Educação Infantil. 2016. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2016.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2015.

GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. Quando os educandos são reduzidos a empregáveis a docência transforma-se em treinamento. *In*: GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. São Paulo: Vozes, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GROPPO, Luís Antonio. Das origens ao colapso do Estado de Bem-Estar: uma recapitulação desmistificadora. **Revista HISTDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 68-75, 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/art07_20.pdf. Acesso em: 04 maio 2019.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2008, Curitiba, PR. **Anais [...]**, Curitiba, 2008.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LAVAL, Christian. A grande onda neoliberal. *In*: LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004. p. 89-108.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagógica crítica social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: <https://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneio>. Acesso em: 23 out. 2018.

LIMA, Edilene Eva de. **Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina**. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190901, 2019. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100567. Acesso em: 20 out. 2019.

LONDRINA. Câmara Municipal. **Lei nº 9.021, de 23 de dezembro de 2002**. Do Sistema Municipal de Ensino. Londrina, 2002. Disponível em: https://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/cmdca/sistema_nacional_ensino/lei9012.pdf. Acesso em: 06 jan. 2020.

LONDRINA. Lei nº 12.291, de 23 de junho de 2015. Adequa o Plano Municipal de Educação de Londrina. **Jornal Oficial da Prefeitura de Londrina**, n. 2.749, 24 jun. 2015. Londrina, 2015. Disponível em: http://www2.londrina.pr.gov.br/jornaloficial/images/stories/jornalOficial/jornal_2749_extra_assinado.pdf. Acesso em: 13 jun. 2017.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Pedagógicas**. Versão Preliminar. Londrina: SME, 2016. Disponível em: <http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/educacao-infantil/286-ei-diretriz-curricular/file>. Acesso em: 06 jan. 2020.

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

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes *et al.* Visão de professores de escolas de Cuiabá/MT e Campo Verde/MT sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/2, p. 657-673, maio/ago. 2017.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARTINS, Lígia Márcia. A análise histórico-cultural da atividade infantil: teoria, pesquisa e implicações pedagógicas para o primeiro ano de vida. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr.2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2019.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Reunião anual da ANPED**, v. 29, p. 1-17, 2006. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Livre-Docente) – Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Tradução: Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELO, Adriana Almeida Sales de; SOUSA, Flávio Bezerra de. A Agenda do mercado e a Educação no Governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21619>. Acesso em: 02 nov. 2017.

MELO, Marcelo Paula; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. *In*: NEVES, Lucia Maria Wanderley. **A nova Pedagogia da hegemonia:** estratégia do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-205.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. **Educação infantil e currículo:** o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz/MA. 2014. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: EDUEM, 2012.

MORENO, Ana Carolina; MARQUES, Marília. Após revogar indicações feitas por Dilma, Temer nomeia membros do Conselho Nacional de Educação com seis meses de antecedência. **G1**, Educação, 04 abr. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/apos-revogar-indicacoes-feitas-por-dilma-temer-nomeia-membros-do-conselho-nacional-de-educacao-com-seis-meses-de-antecedencia.ghtml>. Acesso em: 05 set. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Biblioteca**. 2017a. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/03/IndiceLeiturasCriticasRed.pdf>. Acesso em: 24 maio 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Desenvolvimento Integral na Base – Documento Base**. 2016. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Documento-Base-090316.pdf>. Acesso em: 03 maio 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Guia de referência para o planejamento e redação de objetivos de aprendizagem**. [201-]. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Guia-de-Refer%C3%Aancia-para-reda%C3%A7%C3%A3o-de-objetivos-de-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 03 maio 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Índice de Insumos do Movimento pela Base**. 2017b. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/03/IndiceLeiturasCriticasRed.pdf>. Acesso em: 03 maio 2019.

NAKAD, Fabricio Abdo. **Desafios para a implementação da base nacional comum curricular**. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Ciências Políticas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2017.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. **Expressão Popular**, São Paulo, v. 2012, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Cortez Editora, 2018.

PASQUALINI, C. Juliana. O papel do professor do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, Lígia Márcia.; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]**. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

REIS, Geovana. **A Gestão do currículo escolar da Rede Municipal de Ensino de Goiânia: entre "obrigações" curriculares e práticas "autônomas"**. 2015. 285 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2015.

REIS QUADROS, Marcos Paulo dos; MADEIRA, Rafael Machado. Fim da direita envergonhada? Atuação da bancada evangélica e da bancada da bala e os caminhos da representação do conservadorismo no Brasil. **Opinião Pública**, v. 24, n. 3, p. 486-522, 2018.

REVOGADA indicação de 12 membros do Conselho Nacional de Educação. **G1**, Educação, 28 jun. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/revogada-indicacao-de-12-membros-do-conselho-nacional-de-educacao.ghtml>. Acesso em: 05 set. 2019.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon; BORTOLOTO, Claudimara. O conceito de equidade no desenho de políticas sociais: pressupostos políticos e ideológicos da proposta de desenvolvimento da CEPAL. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, p. 793-804, 2011.

ROCHA, Natália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2016.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base nacional comum curricular e micropolítica: analisando os fios condutores**. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Práxis Criadora e Práxis Reiterativa. *In*: SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Debate sobre Educação, formação humana e Ontologia a partir da questão do método dialético. *In*: DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento-revista de educação**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas. SP: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, Ilse G. A reforma do estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Revista Lutas Sociais**, n. 7, 2001.

SILVA, Marcelo Soares Pereira; CARVALHO, Lorena Sousa Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVA, Vandei P. Formação de Professores na perspectiva da filosofia da práxis: quem educa o educador? *In*: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valeria; MENDONÇA, Sueli G. de Lima (orgs.). **Educação e Humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

SOBRAL, Elaine Luciana Silva. **Educação Infantil, Cultura, Currículo e Conhecimento**: sentidos em discussão. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

TOKARNIA, Marina. Após revogar de Dilma, Temer nomeia 12 conselheiros de educação. **Agência Brasil**, Educação, Brasília, 05 jul. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/apos-revogar-escolhas-de-dilma-temer-nomeia-12-conselheiros-de-educacao>. Acesso em: 05 set. 2019.

TRICHES, Eliane de Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Revista Realização**, n. 5, v. 3, 2016.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem: UNICEF, 1990.

VAZ, Marta Rosani Taras; CALDAS, Luiz Américo Menezes. Michael Apple: as contribuições para a análise de políticas de currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, n. 1, 2016.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Autorização para Realização da Pesquisa

Termo de Autorização para realização da pesquisa

Londrina, 16 de julho de 2018.

À Secretaria Municipal de Educação de Londrina

A/C Secretária da Secretaria Municipal

Pela presente, apresento-lhe Ludmila Dimitrovicht, estudante regular do Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina que realizará a pesquisa **“Políticas Públicas para a Educação Infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular”**.

Solicitamos a V.S.^a autorização para acesso a sistematização das contribuições realizadas em 2015, via consulta pública proposta pelo MEC e acesso às respostas em questionários, fóruns, avaliações, tarefas e outras produções realizadas durante as formações continuadas elencadas abaixo:

- 1º Semestre/2018: “Construindo o currículo escolar: um diálogo mediado pelo estudo da BNCC”;
- 2º Semestre/2018: “Da teoria à prática na Educação Infantil: os campos de experiências e a BNCC”.

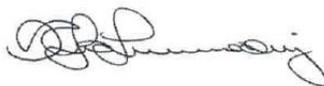
O objetivo geral da pesquisa é realizar uma análise sobre as políticas curriculares para a Educação Infantil entre os anos 2014 e 2018 e verificar especificamente como a participação dos professores em consulta pública impactou a versão final do documento.

Pretende-se verificar ainda, como a SME de Londrina organizou a formação continuada para a Educação Infantil a partir dos conteúdos apresentados na versão final da BNCC e investigar o entendimento dos professores que participaram desta formação, sobre o processo que envolve a implementação da BNCC, a considerando enquanto política pública que deve ser efetivada pelos docentes;

Os procedimentos de pesquisa utilizados neste trabalho incluem pesquisas bibliográficas e análise de documentos oficiais. A coleta de dados inclui a análise de materiais produzidos pelos professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Londrina (RMEL), em consulta pública no ano de 2015 e durante formação continuada à distância realizada no ano de 2018.

Esclarecemos que os dados da pesquisa são para objetivo único de estudo.
Certa de poder contar com vossa colaboração, antecipamos agradecimentos.

Atenciosamente,



Prof. Dra. Maria José Ferreira Ruiz

Apêndice B – Formulário de avaliação dos cursos ofertados em 2018

11/06/2019

AVALIAÇÃO DO CURSO 'CONSTRUINDO O CURRÍCULO ESCOLAR: UM DIÁLOGO MEDIADO PELO ESTUDO DA BASE NACI...

AVALIAÇÃO DO CURSO 'CONSTRUINDO O CURRÍCULO ESCOLAR: UM DIÁLOGO MEDIADO PELO ESTUDO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR'

Este questionário visa avaliar o curso 'Construindo o Currículo escolar: um diálogo mediado pelo estudo da BNCC'.

Com o resultado pretendemos mapear os pontos em que alcançamos os objetivos e àqueles em que precisamos aprimorar para nossas futuras formações online.

Em cada questão assinale uma nota de 0 a 10, conforme sua impressão.

Desde já agradecemos sua valiosa participação!

UNIDADE 1

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
O período de duração da unidade 1 foi adequado?	<input type="radio"/>										
O material disponibilizado para estudo da unidade 1 foi adequado?	<input type="radio"/>										
Linha 4	<input type="radio"/>										



11/06/2019

AVALIAÇÃO DO CURSO 'CONSTRUINDO O CURRÍCULO ESCOLAR: UM DIÁLOGO MEDIADO PELO ESTUDO DA BASE NACI...

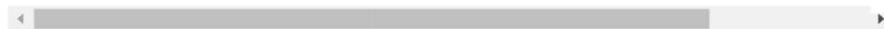
UNIDADE 2

	0	1	2	3	4	5	6	7
O período de duração da unidade 2 foi adequado?	<input type="radio"/>							
O material disponibilizado para estudo da unidade 2 foi adequado?	<input type="radio"/>							
Os recursos utilizados (vídeo, áudio, textos, apresentação do Drive) da unidade 2 foi adequado?	<input type="radio"/>							



UNIDADE 3

	0	1	2	3	4	5	6	7
O período de duração da unidade 3 foi adequado?	<input type="radio"/>							
O material disponibilizado para estudo da unidade 3 foi adequado?	<input type="radio"/>							
Os recursos utilizados (vídeo, áudio, textos, apresentação do Drive) da unidade 3 foi adequado?	<input type="radio"/>							



UNIDADE 4

	0	1	2	3	4	5	6	7
O período de duração da unidade 4 foi adequado?	<input type="radio"/>							
O material disponibilizado para estudo da unidade 4 foi adequado?	<input type="radio"/>							
Os recursos utilizados (vídeo, áudio, textos, apresentação do Drive) da unidade 4 foi adequado?	<input type="radio"/>							

GERAL

	0	1	2	3	4	5	6	7
Houve sequência no desenvolvimento do assunto de modo que facilitasse o entendimento?	<input type="radio"/>							
O curso estimulou e desencadeou novas ideias?	<input type="radio"/>							
As ideias principais foram retomadas, resumidas, esclarecidas ou completadas, quando necessário?	<input type="radio"/>							

11/06/2019

AVALIAÇÃO DO CURSO 'CONSTRUINDO O CURRÍCULO ESCOLAR: UM DIÁLOGO MEDIADO PELO ESTUDO DA BASE NACI...

1. Após os estudos iniciais do Módulo I, descreva resumidamente o que é a BNCC e o que ela representa para sua prática enquanto docente.

Sua resposta

2. Quais as expectativas e necessidades que você tem em relação ao Módulo II – Educação Infantil e Ensino Fundamental?

Sua resposta

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#)

Google Formulários



ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
ESTADO DO PARANÁ
Secretaria Municipal de Educação

Ofício nº 1361 /18 – GAB/SME

Londrina, 18 de julho de 2018.

A Sra. Profa. Dra. Maria José Ferreira Ruiz
Centro de Educação, Comunicação e Artes
UEL

ASSUNTO: Termo de Consentimento

Prezada Senhora,

Informamos que somos favoráveis ao desenvolvimento do Projeto de Pesquisa “Políticas Públicas para a Educação Infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular”, e autorizamos o acesso à dados de 2015 assim como também o acesso às respostas das formações continuadas ocorridas em 2018, sob a responsabilidade da estudante regular do Curso de Mestrado em Educação, Ludmila Dimitrovicht.

Solicitamos a devolutiva do trabalho desenvolvido para a Secretaria Municipal de Educação, após a finalização da pesquisa.

O presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares. Lembramos que esta pesquisa tem fins pedagógicos e as informações deverão ser utilizadas única e exclusivamente para concluir seu trabalho.

Atenciosamente,


Maria Tereza Paschoal de Moraes
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Página 1 de 1
sme/gef/smsr

Anexo B – Termo de Confidencialidade e Sigilo

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu **Ludmila Dimitrovicht de Medeiros, brasileira, divorciada, professora, inscrito(a) no CPF sob o nº 031.619.769-67**, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado **“POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR”**, a que tiver acesso nas dependências do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de Londrina.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não apropriar-me de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

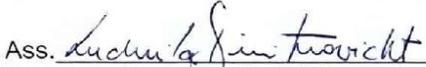
Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação da tecnologia, a respeito de, ou, associada com a Avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supra mencionada.

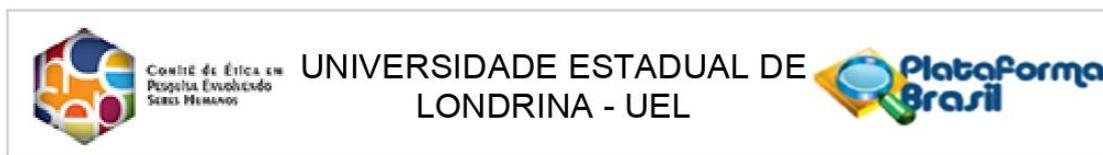
Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação dos dados **da participação dos professores de Educação Infantil nos cursos: 1º Semestre de 2018: “Construindo o currículo escolar: um diálogo mediado pelo estudo da BNCC”- Produções dos professores da RMEL durante formação continuada realizada; 2º Semestre de 2018: “Da teoria à prática na Educação Infantil: os campos de experiências e a BNCC”**, acima mencionados.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Londrina, 22/11/2018.

Ass. 
Nome do Pesquisador(a) Responsável

Anexo C – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Pesquisador: LUDMILA DIMITROVICH DE MEDEIROS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 01691318.6.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.047.466

Apresentação do Projeto:

No presente projeto, a autora, pretende analisar e investigar, no contexto de Londrina, as relações da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, com a política de formação continuada para professores desta etapa, neste município, assim como suas implicações ideológicas, sociais e culturais. Para a coleta de dados, será solicitada a autorização de acesso à sistematização das sugestões realizadas por professores da Educação Infantil da RMEL, em 2015, onde houve o estudo do documento preliminar da BNCC com proposições que foram sistematizadas pela Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Londrina e inseridas no site do MEC.

Além disso, serão analisadas as questões e respostas dos professores de Educação Infantil da RMEL que participaram da formação continuada EAD, ofertada em 2018, sendo esta dividida em duas partes referentes aos dois semestres do presente ano letivo, representando um público de aproximadamente 1200 pessoas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo da Pesquisa:

Realizar uma análise crítica sobre as políticas curriculares para a Educação Infantil entre os anos 2014 e 2018.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 3.047.466

OBJETIVOS ESPECÍFICO

- Analisar o processo de construção da BNCC, considerando os aspectos políticos, ideológicos, culturais e sociais;
- Analisar a sistematização das contribuições realizadas pelos professores, coordenadores pedagógicos e gestores da Educação Infantil na Rede Municipal, durante consulta pública realizada em 2015, e seus possíveis impactos na versão final da BNCC;
- Verificar como a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Londrina organizou a formação continuada para professores de Educação Infantil a partir dos conteúdos apresentados na versão final da BNCC;
- Investigar o entendimento dos professores que participaram da formação continuada ofertada pela SME de Londrina, sobre o processo que envolve a implementação da BNCC, a considerando enquanto política pública que deve ser efetivada pelos docentes;
- Verificar se existem na BNCC indícios de um esvaziamento cultural;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, os riscos do projeto são mínimos, como constrangimento, caso ocorra ela estará à disposição para dar esclarecimentos, fornecendo seu telefone pessoal e e-mail, e ainda o participante poderá solicitar para sair da pesquisa em qualquer momento. De modo geral, os benefícios da pesquisa, conforme a autora é contribuir para a formação dos professores que trabalham com a educação infantil, mais em específico, do município de Londrina.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, sobretudo por analisar dados da formação continuada dos professores das escolas municipais de Londrina, do ensino infantil (0 a 5 anos) e mediá-los com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa é importante, porque buscar constatar problemas no ensino infantil e criar instrumentos para melhorá-lo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto foi apresentada devidamente assinada pela coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, contendo o telefone pessoal da autora do projeto a ser desenvolvido no mestrado.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 3.047.466

-Apresentou Termo de pedido de autorização para a realização da pesquisa assinado pela orientadora, Profª. Drª. Maria José Ferreira Ruiz, à Secretária do Município de Londrina, no qual a orientadora solicita a autorização para que sua orientada possa coletar dados referentes a materiais produzidos pelos professores de Educação infantil da Rede Municipal de Educação de Londrina (RMEL), em consulta pública no anos de 2015 e durante formação continuada à distancia no ano de 2018.

-Apresentou Termo de autorização para a realização da pesquisa assinado pela secretaria de Educação do Município de Londrina. Conforme havia sido solicitado pela orientadora, o termo autoriza o acesso a dados de 2015 bem como respostas das formações continuadas de 2018.

- Apresentou cronograma exequível;

- o Orçamento é próprio, discrimina os materiais e o valor

- No parecer da versão anterior houve o questionamento quanto a necessidade de apresentar TCLE, pois a pesquisadora irá trabalhar com dados secundários. Nessa versão ela suprimiu-o dos anexos;

- Tendo em vista o uso de dados secundárias, ela apresentou nesta versão o Termo de Confidencialidade e Sigilo;

- Os procedimentos metodológicos elencados são: pesquisa bibliográfica, análise de documentos oficiais (elencados) e a coleta dedados dos materiais produzidos por professores (resposta a questionários, participação em eventos e fóruns, etc.). . No entanto, a forma como está redigido na versão anterior do projeto havia desencontros de dados com relação ao número de participantes. Nessa versão, ela esclarece que são 1200 professores, ou melhor, os dados já gerados por este número de professores.

- Quanto aos riscos e benefícios, o projeto considera que os riscos são mínimos, caso ocorra a pesquisadora está a disposição para acolher o participante, constando o seu telefone pessoal. Os benefícios referidos no projeto são pertinentes a natureza da pesquisa, que é voltada para diagnosticar problemas no desenvolvimento relativo à educação infantil, usando como instrumento a experiência dos professores no EAD do do município de Londrina, como forma de detectar problemas e contribuir para a formação do professor.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora, nesta versão do projeto, atendeu a todas as solicitações e esclarecimentos efetuados no parecer anterior. Portanto, projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

A pesquisadora, nesta versão do projeto, atendeu a todas as solicitações e esclarecimentos

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA ENVOLVENDO
SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 3.047.466

efetuados no parecer anterior. Portanto, recomenda-se aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1239116.pdf	22/11/2018 15:27:24		Aceito
Outros	termo_confidencialidade.pdf	22/11/2018 15:03:08	LUDMILA DIMITROVICH DE MEDEIROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	comite_etica_ludmila_v2.pdf	22/11/2018 15:01:10	LUDMILA DIMITROVICH DE MEDEIROS	Aceito
Outros	termo2.pdf	17/10/2018 14:41:46	LUDMILA DIMITROVICH DE MEDEIROS	Aceito
Outros	termo.pdf	17/10/2018 14:37:10	LUDMILA DIMITROVICH DE MEDEIROS	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	17/10/2018 14:24:00	LUDMILA DIMITROVICH DE MEDEIROS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 29 de Novembro de 2018

**Assinado por:
Clisia M. Carreira
(Coordenador(a))**

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br