

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O CASO DA BNCC (2015-2017)**

**POLIANA FERREIRA DE OLIVEIRA**

**MARINGÁ  
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O CASO DA BNCC (2015-2017)**

Dissertação apresentada por POLIANA FERREIRA DE OLIVEIRA ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> JANI ALVES DA SILVA MOREIRA

**MARINGÁ  
2019**

POLIANA FERREIRA DE OLIVEIRA

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:  
O CASO DA BNCC (2015-2017)**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jani Alves da Silva Moreira – UEM  
(Orientadora)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Ferreira Ruiz - UEL

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Adriana Pacífico Martineli - UEM

Prof. Dr. João Paulo Pereira Coelho - UEM

MARINGÁ, 19 DE FEVEREIRO DE 2019.

## AGRADECIMENTOS

À **força maior** que me regeu, guiou, me fortaleceu, amparou-me, ampliou-me a coragem e os recursos necessários. Embora não sendo tangível aos meus olhos e nem palpável, **Deus** e a **Espiritualidade** amiga se fizeram presentes em todo esse percurso de pesquisa.

À minha **família**, pelo incentivo, por acreditarem em mim durante todos os momentos e não medirem esforços em meu favor. Em especial, aos meus pais, **Marta e David** por todo apoio e zelo, para que eu pudesse concluir mais uma etapa da vida profissional.

À minha orientadora **Jani Alves da Silva Moreira**, por me aceitar como sua orientanda no Curso de Mestrado em Educação. Agradeço sua paciência, dedicação e a forma como conduziu-me ao mundo da pesquisa. Obrigada, Professora.

Às Professoras **Maria José Ruiz, Telma Adriana Pacífico Martineli** e, ao Professor **João Paulo Pereira Coelho** pela participação na banca de qualificação e na defesa final. Agradeço as valiosas contribuições acerca da pesquisa.

Ao **Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq)**, pelos estudos, pesquisas e discussões. Em especial à Professora **Maria Eunice França Volsi**, sempre solícita, me auxiliou nos encaminhamentos antes do curso de mestrado, sempre muito humana.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação **Maria Cecílio, Maria Luísa Furlan, Ângela Lara, Jani Alves da Silva Moreira, Marcília Rosa Periotto, Cezar de Alencar Arnaut de Toledo e Elma Júlia Gonçalves de Carvalho**, pelos ensinamentos durante meus estudos no curso.

Aos meus colegas de mestrado, **Carlos, Vinicius, Thamires** e, de forma especial, à minha amiga e irmã do coração **Raquel**, pela ação de compartilhar, companheirismo, conversas, desabafos e principalmente, a amizade construída.

À minha outra família, a **Cláudia**, que incansavelmente me apoiou, me acompanhou durante todo o processo de pesquisa. Obrigada por me ajudar e pela sua presença

na minha vida. Ao **Rafa**, que me ajudou em muitos momentos, me ouviu e me aconselhou. Obrigado por estar em minha vida.

À minha amiga da graduação **Marise**, pela amizade que faz total diferença em minha vida pessoal e profissional, por me ouvir e por sua torcida. Por certo nossa amizade vai além desse plano.

Aos meus amigos **Ana** e **Marco**, pela amizade fraterna e torcida de sempre. E a **Sandra Cristina**, ex diretora, hoje assessora, pelo exemplo profissional e humano no campo da Educação Infantil. Admiro-a, muito!

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação** da UEM, em especial ao **Hugo Alex da Silva**, pela gentileza de sempre.



OLIVEIRA, Poliana Ferreira de. **POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DA BNCC (2015-2017)**. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jani Alves da Silva Moreira). Maringá, 2019.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as políticas curriculares para a educação infantil com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2015-2017, dando ênfase aos princípios de competências, habilidades e avaliação. Trata-se de uma pesquisa inserida no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq), da linha de Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. Para o desenvolvimento da proposta, partiu-se dos seguintes questionamentos: Qual o papel do Estado na construção de políticas curriculares para Educação Infantil até a constituição da BNCC? Qual a influência dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial nas determinações quanto às políticas curriculares nacionais para a Educação Infantil? O que propõe a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, principalmente no campo de competências, habilidades e avaliação? A perspectiva de análise considera a compreensão do objeto à luz da Ciência da História. Compreendem-se a problemática e suas particularidades a partir das contradições e da totalidade histórica. Para tanto, a pesquisa é qualitativa e realizada por meio de uma análise documental, apoiada em fontes que tratam sobre o tema, fundamentando-se a discussão com fontes primárias como o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas suas versões preliminares I, II e III e IV, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96, Constituição Federal (CF) de 1988, Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014 (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1999 e 2009, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RNCEI) de 1999 e documentos do Banco Mundial (BM) de 1996, 2011 e 2017. Com relação à estrutura da pesquisa, em um primeiro momento, realizou-se uma análise dos pressupostos históricos e de políticas curriculares da educação infantil no Brasil com relação ao papel do Estado a partir dos anos de 1990 a 2017. Posteriormente se analisou a relação da influência do Banco Mundial nos documentos oficiais referentes às políticas curriculares que apontam para uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. E por último, relacionaram-se as categorias competências, habilidades e avaliação presentes na BNCC com as recomendações do Banco Mundial. Os resultados dessa pesquisa evidenciam que as políticas curriculares para essa etapa educacional estão notadamente em movimento sob os imperativos e interesses do mercado. Por outro lado, encontram-se a construção de uma política não por via única, mas uma política para a Educação Infantil que se constrói por meio do enfrentamento e mobilização social via disputas, embates, conflitos e lutas para garantir o seu objetivo central, que é a formação humana de todos os bebês e crianças pequenas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Políticas Curriculares. Políticas Educacionais. Base Nacional Comum Curricular. BNCC

OLIVEIRA, Poliana Ferreira de. **CURRICULAR POLICIES FOR CHILD EDUCATION: THE CASE OF BNCC (2015-2017)**. 205p. Dissertation (Master in Education) - State University of Maringá. Advisor: (Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jani Alves da Silva Moreira). Maringá, 2019.

### **ABSTRACT**

This research aims to analyze the curricular policies for children's education, highlighting the National Curricular Common Base (BNCC) in the period 2015-2017, emphasizing the principles of skills, abilities and evaluation. It is a research inserted in the Group of Studies and Research in Educational Policies Management and Financing of Education (GEPEFI / CNPq), of the Education Policies and Management line of the Graduate Program in Education of the UEM. For the development of the proposal, the following questions were raised: What is the role of the State in the construction of curricular policies for Early Childhood Education until the constitution of BNCC? What is the influence of international organizations, especially the World Bank, in determining national curriculum policies? What proposes the National Curricular Common Base for Early Childhood Education, mainly in the field of skills, abilities and evaluation? The perspective of analysis considers the understanding of the object in the light of the Science of History. One understands the problematic and its particularities from the contradictions and the historical totality. To do so, the research is qualitative and carried out through a documentary analysis, supported by sources that deal with the subject, based on the discussion with primary sources such as the document of the National Curricular Common Base (BNCC) in its preliminary versions I, II and III and IV, Law of Guidelines and Bases (LDB), No. 9.394 / 96, Federal Constitution (CF) of 1988, Plan National Education Guidelines (PNE), Law No. 13,005 / 2014 (PNE), National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) of 1999 and 2009, National Curriculum Framework for Early Childhood Education (RNCEI) of 1999 and World Bank documents ) of 1996, 2011 and 2017. With regard to the structure of the research, at first, an analysis of the historical assumptions and curricular policies of children's education in Brazil was carried out, together with the role of the State from the years 1990 to 2017 The World Bank's influence on the official documents regarding curricular policies that point to a National Curricular Common Base for Early Childhood Education was analyzed. Finally, the competencies, skills and assessment categories present in the BNCC were related to the recommendations of the World Bank. The results of this research evidenced that the curricular policies for this educational stage are notably moving under the imperatives and interests of the market, on the other hand, are in the field of disputes and confrontations, the conflicts, conflicts and struggles to reach its central objective, the human training of children from zero to five years.

**Keywords:** Child education. Curricular Policies. Educational Policies. National Common Curricular Base. BNCC.



## LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

<b>Figura 1 –</b>	Matrículas de creche por dependência administrativa 2010.....	74
<b>Figura 2 –</b>	Matrículas de creche por dependência administrativa 2010....	75
<b>Figura 3 –</b>	Evolução no número de creches e pré-escolas 2013 a 2017.....	78
<b>Figura 4 –</b>	Dependências administrativas que oferecem Educação Infantil 2017.....	78
<b>Figura 5 –</b>	Capa do documento - Como investir na primeira infância: um guia para a discussão de políticas e a preparação de projetos de desenvolvimento da primeira infância.....	104
<b>Figura 6 –</b>	Desenvolvimento da Primeira Infância: Quatro domínios inter-relacionados.....	105
<b>Figura 7 –</b>	Os subperíodos e as Intervenções de Desenvolvimento da Primeira Infância.....	109
<b>Figura 08 –</b>	Exemplos de testes de desenvolvimento infantil comumente usados em avaliações de impacto de “Desenvolvimento da Primeira Infância”.....	114
<b>Figura 09 –</b>	Empréstimos do Bird e da AID por setor - exercício financeiro de 2017 – América Latina e Caribe.....	116
<b>Figura 10 –</b>	Processo de elaboração da BNCC (2015 a 2017).....	136
<b>Figura 11 –</b>	Distribuição das contribuições de proposta de inclusão de novos objetivos de aprendizagem segundo o perfil de cadastro do participante da consulta pública.....	139
<b>Figura 12 –</b>	Distribuição das contribuições de proposta de inclusão de novos objetivos de aprendizagem segundo a etapa de escolarização.....	140
<b>Figura 13 –</b>	Competências gerais da BNCC, direitos de aprendizagem e desenvolvimento; campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – Processo de elaboração da BNCC (2015-2017).....	160
<b>Gráfico 1 –</b>	Resultado da soma de publicações de cartas e moções nos anos de 2015; 2016 e 2017.....	27
<b>Tabela 1 –</b>	Número de matrículas em creches e pré-escolas de 2002 a 2017.....	72

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 –</b>	Retrato de cartas abertas, notas e moções de repúdio à BNCC....	25
<b>Quadro 2 –</b>	Resultados dos títulos dos trabalhos pesquisados em encontros nacionais e regionais da ANPED (2015; 2016; 2017).....	30
<b>Quadro 3 –</b>	Pesquisa com descritores de encontros nacionais e regionais da Anped (2015; 2016; 2017).....	31
<b>Quadro 4 –</b>	Quantidade de Teses e Dissertações com descritores “Base Nacional Comum Curricular” e “BNCC” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2015;2016; 2017).....	31
<b>Quadro 5 –</b>	Quantidade de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (2015; 2016; 2017).....	32
<b>Quadro 6 –</b>	Referências documentais do Banco Mundial.....	36
<b>Quadro 7 –</b>	Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.....	60
<b>Quadro 8 –</b>	Presidentes do Brasil entre 1995 a 2018.....	62
<b>Quadro 9 –</b>	O PNE (2014) e a Educação Infantil.....	75
<b>Quadro 10 –</b>	DCNEI (2009).....	96
<b>Quadro 11 –</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica 2013.....	100
<b>Quadro 12 –</b>	Audiências públicas para a BNCC realizadas no ano de 2017 nas cinco regiões do país.....	134
<b>Quadro 13-</b>	Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular.....	157

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE	– Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ABdC	– Associação Brasileira de Currículo
ANA	– Avaliação Nacional da Alfabetização
ANDES	– Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Aneb	– Avaliação Nacional da Educação Básica
ANEI	– Avaliação Nacional da Educação Infantil
ANFOPE	– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	– Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	– Associação Nacional de História
Anresc	– Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	– Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	– Banco Mundial
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSS	– <i>Common Core State Standards</i>
Cedes	– Centro de Estudos Educação e Sociedade
CENPEC	– Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF	– Constituição Federal
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNTE	– Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEDI	– Coordenação Geral de Educação Infantil
CONPEB	– Conselho de Políticas de Educação Básica
CONSED	– Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN's	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNGEB	– Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica

DNCr	– Departamento Nacional da Criança
DPE	– Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
DRU	– Desvinculação das Receitas da União
EC	– Emenda Constitucional
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	– Educação Infantil
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
EPSJV	– Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
ESP	– Escola Sem Partido
FCC	– Fundação Carlos Chagas
FEF	– Fundo de Estabilização Fiscal
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
FIEP	– Federação das Indústrias do Estado do Paraná
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FNCEE	– Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
Forumdir	– Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAE	– Grupo Ambiente-Educação
GEPEFI	– Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais Gestão e Financiamento da Educação
GIFE	– Grupo de Institutos Fundações e Empresas
GT	– Grupo de Trabalho
GTEI-GO	– Grupo de Trabalho de Educação Infantil do Estado de Goiás
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSID	– Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais
IDA	– Associação Internacional de Desenvolvimento
IES	– Instituição de Educação Superior
IFC	– Corporação Financeira Internacional
Inep	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	– Legião Brasileira de Assistência

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBNC	– Movimento Pela Base
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NEPIEC	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos
MIGA	Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMEP	Organização Mundial Educação Pré-Escolar
ONU	Organização das Nações Unidas
ONUBR	Organização das Nações Unidas no Brasil
ESP	Programa Escola sem Partido
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PLS	Projeto de Lei do Senado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PSEC	Planos Setoriais de Educação e Cultura
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RNPI	Rede Nacional da Primeira Infância
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Sinase	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
Sinpro-DF	Sindicato dos Professores no Distrito Federal
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFRJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília

UNDIME

União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

UNESCO

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1	FORMULAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	18
1.2	ESTADO DO CONHECIMENTO.....	28
1.3	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	33
1.4	ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA.....	37
2	<b>O CENÁRIO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL</b> .....	39
2.1	PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	39
2.2	NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ESTADO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	48
2.3	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (2000 a 2017).....	61
3	<b>PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	81
3.1	BREVE CONSIDERAÇÃO SOBRE CURRÍCULO.....	82
3.2	POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	86
3.2.1	<b>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil</b> .....	89
3.2.2	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998 e 2009)</b> .....	95
3.2.3	<b>Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) na Diretriz Curricular Nacional para a Educação Básica (2013)</b> .....	100
3.3	O BANCO MUNDIAL E A PRIMEIRA INFÂNCIA.....	102
3.4	CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL.....	118
4	<b>A BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E AVALIAÇÃO</b> .....	128
4.1.	O PROCESSO DE ELABORAÇÃO NAS VERSÕES DA BNCC (2015 a 2017).....	128
4.2	DA QUALIFICAÇÃO ÀS COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	155



5.	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>178</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>183</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As políticas curriculares para a educação infantil no Brasil devem ser compreendidas na dinâmica das mudanças históricas, políticas e econômicas da atual fase do capitalismo na sociedade brasileira. Determinadas pelos pressupostos neoliberais, as reformas educacionais atuais delineiam políticas de currículos em todo o mundo. Moldadas e incorporadas pelas estruturas do modo de produção capitalista, por meio dos delineamentos da conjuntura internacional, sua materialidade tem sido políticas construídas junto à propriedade privada, que tencionam para o aumento de taxas de lucro e apropriação privada do excedente de trabalho humano.

O interesse pelos estudos no campo das políticas curriculares para a educação infantil, com ênfase nas categorias habilidade e competências, descritas na BNCC, se deu após ingresso como professora de educação física da rede municipal de ensino da cidade de Maringá-PR em 2017. A preferência na escolha por essa temática teve destaque importante a partir de discussões sobre a publicação do documento BNCC, em meio ao retrocesso democrático no país. Debates precisos a respeito dos mecanismos da política educacional no grupo de pesquisa, de que a pesquisadora participa, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq), foi o que a motivou a delimitar o tema a ser investigado.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as políticas curriculares para a educação infantil com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC; 2015-2017)<sup>1</sup>, dando ênfase aos princípios de competências, habilidades e avaliação e relacionando especificamente a análise do BM por meio das recomendações presentes nos documentos intitulados *Como investir na primeira infância: um guia para a discussão de políticas e a preparação de projetos de desenvolvimento da primeira infância de 2011*; *Erradicar a Pobreza Extrema: promover a prosperidade compartilhada*, relatório anual de 2017; *Prioridades e estratégias para educação*, do ano de 1996, e *Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das*

---

<sup>1</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2015).

*Pessoas para Promover o Desenvolvimento*, publicado em 2011, a fim de se verificar a sua influência nas propostas de competências e habilidades para a BNCC.

O texto da BNCC para a educação infantil e ensino fundamental foi aprovado no dia 15 de dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e homologado no dia 20 de dezembro, do mesmo ano, pelo então ministro da Educação, José Mendonça Filho<sup>2</sup>. O documento tem como propósitos orientar os currículos da educação básica e estabelecer critérios para a aquisição de dez competências gerais<sup>3</sup> e, conseqüentemente, das habilidades relacionadas ao desenvolvimento de alunos da educação infantil e do ensino fundamental (BRASIL, 2017). Para o ensino médio, a sua parte foi homologada no dia 14 de dezembro de 2018, pelo ministro da Educação da época, Rossieli Soares.

A intenção da pesquisa se justifica por apresentar uma compreensão acerca do delineamento da atual reforma curricular para a educação infantil, a fim de elucidar o contexto histórico atual e seus determinantes na definição da política educacional para a primeira etapa da educação básica.

Para dar conta de alcançar o objetivo proposto, a pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Analisar os pressupostos históricos e as políticas curriculares da educação infantil no Brasil com relação ao papel do Estado a partir dos anos de 1990 a 2017;
- ✓ Compreender a políticas curriculares educacionais, bem como analisar os dispositivos legais que estabeleceram as orientações curriculares para a educação infantil, a fim de realizar um cotejamento com a análise das recomendações para o currículo e avaliação da educação infantil proferidas pelo Banco Mundial;

---

<sup>2</sup> Ministro da Educação do período de 12 de maio de 2016 até 06 de abril de 2018. Saiu do cargo de ministro para disputar as eleições de outubro de 2018. Em seu lugar, para exercer o cargo de ministro de Estado da Educação, por meio de decreto em 9 de abril de 2018 (DOU nº 68, 10.04.2018, Seção 2, p. 1), foi nomeado Rossieli Soares da Silva (MEC, 2018).

<sup>3</sup> As dez competências gerais encontram-se elencadas no Quadro 3 na página 150, seção 4 desta pesquisa.

- ✓ Relacionar os princípios de competências, habilidade e avaliação da BNCC para a educação infantil com as recomendações do Banco Mundial.

### 1.1 Formulação e delimitação do problema

Como problema da pesquisa, elencaram-se algumas questões norteadoras para a análise da problemática que envolve a conjuntura atual das reformas curriculares para a educação infantil, mediante a aprovação da BNCC e suas implicações. Nesse sentido, questiona-se: Qual o papel do Estado na construção de políticas curriculares para a educação infantil até a constituição da BNCC? Qual a influência dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, nas orientações quanto às políticas curriculares para a educação infantil? O que propõe a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, principalmente diante das categorias competências, habilidades e avaliação?

A pesquisa priorizará uma metodologia que delimitou a investigação pautada na crítica contextualizada acerca das categorias competências, habilidades e avaliação em documentos nacionais e internacionais.

Para a compreensão do objeto de pesquisa, salienta-se que, nos anos de 2015 a 2017, o Brasil externou consequências de uma profunda crise político-econômica, desencadeando o *impeachment* no dia 31 de agosto de 2016, no qual o Senado Federal votou culminando na impossibilidade da governabilidade da presidente Dilma Vana Rousseff<sup>4</sup>. Para Braz (2017, p. 89), a retirada da presidenta em forma de *impeachment* “ocorre dentro do funcionamento regular das instituições democráticas burguesas, ou seja, com o aval da Justiça e do Legislativo”, todavia ressalta esse autor que

O *impeachment* vem se constituindo recentemente, em especial na América Latina, numa forma “democrática” de depor governos que, embora já tenham servido aos interesses do grande capital, já não servem ou os contrariam em alguma medida. As deposições de governos latino-americanos “inconvenientes” não têm resultado na instalação de ditaduras apoiadas nas forças militares e são feitas com rasgados discursos que apelam ao “republicanismo” e, claro, à democracia (BRAZ, 2017, p. 89).

---

<sup>4</sup> Dilma Vana Rousseff exerceu seu mandato de 1 de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016.

O recorte histórico, delimitado para análise foi de 2015 a 2017, o qual se justifica por ser um momento de constituição da primeira versão da BNCC até sua versão final e por proporcionar profundas mudanças de posicionamentos, embates e interesses políticos e também, realizou-se reformas curriculares com diversas medidas, ações e programas na educação infantil.

Cada contexto histórico traz à tona suas particularidades, “em cada fase histórica, corporifica-se uma significação de currículo que lhe dá forma a partir das concepções das políticas públicas relativas aos modelos econômico, social, educacional e cultural” (PEREIRA; ALBINO, 2015, p. 23). Dessa forma, a análise em questão, que é de currículos e políticas curriculares, traz à tona os impactos e retrocessos, não apenas na educação, mas em várias áreas ligadas ao setor público. Sendo assim, para se compreender as políticas curriculares na educação infantil e suas dimensões políticas, é indispensável considerá-las no campo histórico e social.

Mudanças evidenciadas no período da análise pela troca de ministros da Educação durante o governo Dilma, como a de Cid Gomes, de 02 de janeiro de 2015 a 19 de março do mesmo ano; de Renato Janine Ribeiro, no período de 06 de abril de 2015 a 04 de outubro de 2015; posteriormente, de Aloízio Mercadante, de 05 de outubro de 2015 a 11 de maio de 2016. E no governo Temer com José Mendonça Bezerra Filho, de 12 de maio de 2016 a até 06 de abril de 2018; e de Rossieli Soares da Silva trouxeram consigo alterações na equipe de gestão do MEC e, conseqüentemente, as proposições de mudanças e descontinuísmos presentes nas reformas políticas para a pasta.

O governo de Michel Temer, caracterizado por estabelecer ações e implementações de políticas imediatistas, sem participação ou debates no processo democrático da educação e outros setores sociais, apresentou, como consequência desses atos políticos, o congelamento de gastos e financiamento públicos da educação e saúde por meio da emenda constitucional nº95. Essa medida impactou também na proposta de Reforma do Ensino Médio com a medida provisória nº 746 de 2016 que foi aprovada na forma de lei nº 13.415/2017, além da Reforma da Previdência, em forma de proposta da emenda constitucional (PEC) 287/2016<sup>5</sup> (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

---

<sup>5</sup> Pronta para pauta no Plenário até a presente data de 20 de janeiro de 2019.

Salienta-se que órgãos representativos da categoria dos profissionais e segmentos da educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Sindicato Nacional dos Docentes (ANDES-SN); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação de Professores de História (ANPUH) e a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), manifestaram-se criticamente ao processo de elaboração e ao conteúdo da BNCC. O posicionamento e encaminhamentos dessas associações representam os enfrentamentos políticos que também se fazem presentes na construção da política educacional.

Para a ANPAE (2015), a BNCC deveria refletir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) da educação básica e ter como direcionamento a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão. Além disso, defende a necessidade do debate, incluindo a concepção curricular nessa discussão, visando problematizar as mudanças dela recorrentes.

O Sindicato dos Professores no Distrito Federal (Sinpro-DF) realizou ato de repúdio, no dia 31 de maio de 2016, contra a ação de deputados federais da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, que promoveram debate sobre BNCC na Câmara da cidade, sem participação de representantes dos trabalhadores da educação, excluindo segmentos importantes para a construção desse processo (CARLA, 2016).

A ANPED (2017) afirmou em nota que a BNCC veio de experiências de centralização curricular e que segue o padrão *Common Core* americano, construído na Austrália e utilizado na reforma curricular no Chile. Para essa associação, é preocupante a retomada de um modelo curricular pautado no “retorno” da ideologia das competências. Essa ideologia ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos, tece crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos como também desconsidera a concepção reducionista e simplista dos processos de alfabetização e do papel da instituição escolar na educação das crianças.

A ANPUH (2015) teceu críticas à ausência do conhecimento de História na primeira versão da BNCC, um tempo depois esse conteúdo foi introduzido ao

documento, o que provocou mais críticas no campo acadêmico, pela falta de conceitos e objetivos importantes no documento. Segundo nota da associação, tornavam-se necessárias mais discussões, manifestações de opiniões, proposições e a construção de consensos: “[...] entendemos ser urgente a revisão do calendário de elaboração do documento dilatando o prazo para a realização de debates e construindo um novo calendário nacional com participação das entidades e outros sujeitos” (ANPUH, 2015, p. 1).

Para Paulo César Ribeiro, diretor da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), é fundamental identificar as forças que querem incluir suas propostas na educação e na BNCC. Segundo o diretor, as organizações empresariais nacionais e multinacionais são nitidamente presentes no processo de construção da BNCC, são movimentos que apoiaram o “golpe” e

[...] querem incluir propostas regressivas, que buscam retirar das escolas a possibilidade de estimular a formação de indivíduos autônomos, cerceando e criminalizando professores que apresentem uma visão crítica sobre a realidade social. Ficou claro que esse enfrentamento será extremamente importante para que a proposta que ainda traz muitas incertezas não assuma um caráter ultraconservador (RIBEIRO, 2016, p. 2).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (2017), após participar da Terceira Audiência Pública realizada na cidade de Florianópolis, no dia 11 de agosto de 2017, posicionou-se em carta, frente ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC:

[...] Acreditamos que a complexidade de uma política curricular nacional não permite a adoção de matrizes curriculares tão homogeneizadas a ponto de ameaçar a autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino e a construção dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares sintonizadas com as demandas formativas e realidades locais, além de prejudicar a formação de professores ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos e de avaliação de ensino e aprendizagem (ANFOPE, 2017, p. 1).

No que diz respeito à “Posição preliminar da ANFOPE sobre a BNCC”, a Associação revela seu teor de repúdio quanto à concepção de competências no momento em que afirma:

Queremos manifestar ainda **nosso repúdio** a concepção de competências por entender que esse modelo de “conteúdos curriculares a serviço de desenvolvimentos de competências” proposto pela comissão do MEC, não respeitou os Documentos da BNCC, produzidos pelos estados e ainda retroagiu ao modelo de competências das DCNs de formação de professores (Resolução CNE nº 1/2002), revogada pela Resolução CNE nº 2/2015. Além do mais, desconsiderou todas as Resoluções do CNE que tratam da Educação Básica e separou a BNCC do Ensino Médio das outras etapas e modalidades da Educação Básica. **No que se refere a Educação Infantil, a terceira versão, apresenta uma redução nas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem na Educação Infantil, indo de encontro às diretrizes curriculares dessa etapa de ensino** (ANFOPE, 2017, p. 1, grifos nossos).

A entidade também repudia o desmantelamento educacional, a supressão de direitos sociais que impactaram diretamente o repasse de recursos para a educação e a carreira docente:

[...] desejamos manifestar nossa preocupação e mesmo o nosso repúdio frente aos retrocessos impostos à educação brasileira com a implantação de políticas que retiram direitos e que provocam o desmonte de estruturas e ações nos diversos campos da vida social, impactando diretamente a educação, seu financiamento e qualidade, e a carreira de seus profissionais. Da mesma forma, não podemos ser coniventes com o descaso na construção do Sistema Nacional Articulado de Educação proposto pelo PNE, nem com a descaracterização do Fórum Nacional de Educação, iniciativas que ameaçam cada vez mais o cumprimento das metas do PNE (ANFOPE, 2017, p. 2).

Contrária às ações e às políticas que poderão advir do conteúdo aprovado na BNCC, a associação pontua alguns aspectos aos quais se opõe tais como a padronização curricular; a adequação automática da formação docente ao conteúdo da BNCC; a adoção de material didático em substituição à formação dos profissionais da educação; o fortalecimento das avaliações nacionais censitárias em larga escala assim como o enfraquecimento da autonomia dos professores; a educação infantil como preparação para o ensino fundamental; a proposta de avaliação nacional de docentes da educação básica como forma de promoção e progressão na carreira e a entrega de escolas a Organizações Sociais – OS -; e a criação de escolas charter, de gestão privada (ANFOPE, 2017).

Em meio à essa questão relacionada às oposições quanto à aprovação do conteúdo e da BNCC propriamente, percebem-se as preocupações relacionadas à



BNCC no retorno da lógica tecnicista que pautada no neoliberalismo, e a sua inserção na perspectiva da lógica do mercado/capital.

Na intenção de se compreender as críticas e moções das associações, sindicatos, federações, confederação contrários à tessitura e implantação de uma BNCC, elaborou-se o Quadro 1, a fim de se identificar os protagonistas dessas manifestações.

**Quadro 1** – Retrato de cartas abertas, notas e moções de repúdio à BNCC

DATA	TÍTULO	NOME DA ASSOCIAÇÃO/INSTITUIÇÃO	FONTE	AUTOR (A)
Outubro 2015	Moção nº 12 Contrária à Base Nacional Comum Curricular Carta de Guarapuava proposta GT 22 contrária à Base Nacional Comum Curricular	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)	ANPED (2015)	
Novembro 2015	Moção de repúdio	Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)	SBEnBio (2015)	Ana Cléa Moreira Ayres
Novembro 2015	Moção de repúdio sobre forma com que o MEC vem propondo o processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular/BNCC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC)	ABRAPEC (2015)	Sandra Selles
Novembro 2016	Carta de repúdio à Base Nacional Comum Curricular de História	Associação Nacional de História seção Rio de Janeiro Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval (ANPUH-RJ)	ANPUH-RJ (2016)	
Abril 2017	CPERS repudia retirada das expressões “orientação sexual” e “igualdade de gênero” da Base Nacional Comum Curricular	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do SUL (CPERS)	CPERS (2017)	
Abril 2017	Moção de repúdio à proposta da Base Nacional Comum Curricular, apresentada pelo MEC, que retira as expressões “orientação sexual” e “identidade de gênero” de seu texto	Federação dos Trabalhadores em Educação do Mato Grosso do Sul (FETEMS)	FETEMS (2017)	
Abril 2017	Carta aberta da ABGLT sobre a retirada dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” da proposta da BNCC – Base Nacional Comum Curricular	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT)	ABGLT (2017)	
Mai 2017	Moção de repúdio à proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, apresentada pelo MEC, que retira as expressões “orientação sexual” e “identidade de gênero” de seu texto.	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE	CNTE (2017)	
Julho 2017	Manifesto de repúdio à BNCC e ao rompimento do projeto de desenvolvimento nacional e de educação democrática	Universidade Federal de Santa Catarina MEN/CED/UFSC	MEN/CED/UFSC (2017)	
Agosto 2017	Posição preliminar da ANFOPE sobre a BNCC	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	ANFOPE (2017)	

continuação...

<b>DATA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>NOME DA ASSOCIAÇÃO/INSTITUIÇÃO</b>	<b>FONTE</b>	<b>AUTOR (A)</b>
Setembro 2017	Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais (ANFOPE)	ANFOPE (2017)	
Setembro 2017	Moção de repúdio à Secretaria Nacional de Assistência Social e ao Ministério do Planejamento	Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)	CFESS (2017)	
Setembro 2017	Moção Nº 87, DE 2017 Apela ao Sr. presidente do Conselho Nacional de Educação, aos membros integrantes da Câmara de Educação Básica do referido Conselho, bem como ao Sr. ministro da Educação para que sejam suprimidas do texto final do documento Base Nacional Comum Curricular – BNCC as expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual”	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo	ALESP (2017)	
Setembro 2017	Posição da ANFOPE sobre a BNCC	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	ANFOPE (2017)	
Outubro 2017	Moção de repúdio ao tratamento das linguagens das artes no âmbito do debate da BNCC	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)	ANPED (2017)	Andréa Barbosa Gouveia
Outubro 2017	Moção de repúdio à terceira versão da BNCC referente à educação infantil	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)	ANPED (2017)	Andréa Barbosa Gouveia
Dezembro 2017	Nota de repúdio à aprovação da BNCC golpista	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Conte)	CONTE (2017)	

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Ao se apontar as instituições que encaminharam cartas abertas ao MEC e expressaram moções de repúdio em seus *websites* quanto à BNCC, observa-se a contrariedade desses órgãos e instituições no que tange à reprodução dos conhecimentos necessários aos interesses da classe dominante. Essas entidades são movimentos representativos da classe trabalhadora, os quais organizam ações políticas de enfrentamento à ordem capitalista e mercadológica das políticas educacionais como a da BNCC e materializam suas ações políticas na construção do conhecimento intelectual, nas discussões acadêmicas, na realização de palestras, seminários, fóruns para professores, alunos, sociedade civil e para dirigentes e militantes sindicais. Nesse processo de confrontos, rebatimentos, tensões, pressões e contrapressões durante o processo de elaboração da BNCC, foram muitas as forças envolvidas como o Estado, o Congresso, a Presidência, os partidos, os movimentos sindicais e sociais, os especialistas, as fundações, as grandes corporações privadas e a sociedade civil.

Nessa conjuntura, cabe discutir o que Engels (2010, p. 251) pronunciou a respeito dos sindicatos de sua época: “A história dessas associações é a história de uma longa série de derrotas dos trabalhadores, interrompida por algumas vitórias esporádicas”. Portanto, essas entidades buscam confrontar o poder do Estado e suas decisões sobre a educação, no sentido de desatar laços à ordem de dominação vigente à qual a educação está submetida.

A ANPED e a ANFOPE publicaram três cartas e notas de repúdio e moção à BNCC nos anos de 2015 a 2017. Especificamente, chama a atenção o ofício n.º 01/2015/GR que a ANPED, por meio do Grupo de Trabalho 12: Currículo e com o apoio da ABdC/Associação Brasileira de Currículo, encaminhou para a conselheira, professora doutora Marcia Ângela Aguiar, então presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular, no dia 9 de novembro de 2015. Esse ofício conta com nove páginas e nove itens<sup>6</sup> que demonstram os “[...] motivos que colocam em evidência que os conceitos de currículo, avaliação, direitos do estudante à aprendizagem e de trabalho do professor em que se fundamenta a BNCC não garantem a valorização e o direito à diversidade” (ANPED, 2015, p. 1).

---

<sup>6</sup> Os itens podem ser enumerados da seguinte forma: 1- Diversidade versus uniformização; 2- Nacional como homogêneo: um perigo para democracia; 3- Os entendimentos do Direito à Aprendizagem; 4- Conteúdo não é base; 5- O que não se diz sobre as experiências internacionais; 6- Gestão democrática versus responsabilização; 7- A Base e a avaliação (contribuição do Prof. Luiz Carlos de Freitas); 8- Desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa; 9- Metodologia da construção da Base: pressa, indicação e indefinição (BRASIL, 2017).

O ofício considera a falha na ausência de debates públicos na elaboração da BNCC e sinaliza para um documento de caráter profundamente técnico e mercadológico, o que pode ser verificado no referido documento:

Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois (2) anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. Como já viemos verificando em estudos e debates nacionais e internacionais, essa tríade orientada para os valores do mercado tem gerado, conseqüentemente, a desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões (ANPED, 2015, p. 1).

Em contrapartida, a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo encaminha moção<sup>7</sup> para o CNE pedindo para que sejam suprimidas do texto final do documento BNCC as expressões identidade de gênero e orientação sexual. A moção argumenta que há necessidade de respeitar “[...] a vontade popular que a considera inadequada ao ambiente escolar” (SÃO PAULO, 2017, p. 1). Em relação aos termos identidade de gênero e orientação sexual, a Anped (2017), em nota no site oficial, afirma que “A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil” (ANPED, 2017, p. 1). Verifica-se que a medida de moção da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo opôs-se ao posicionamento das associações e sindicatos, contrariando a perspectiva das entidades que enviaram cartas de repúdio e moções à BNCC, embora esses termos não estivessem mais presentes desde a primeira versão desta.

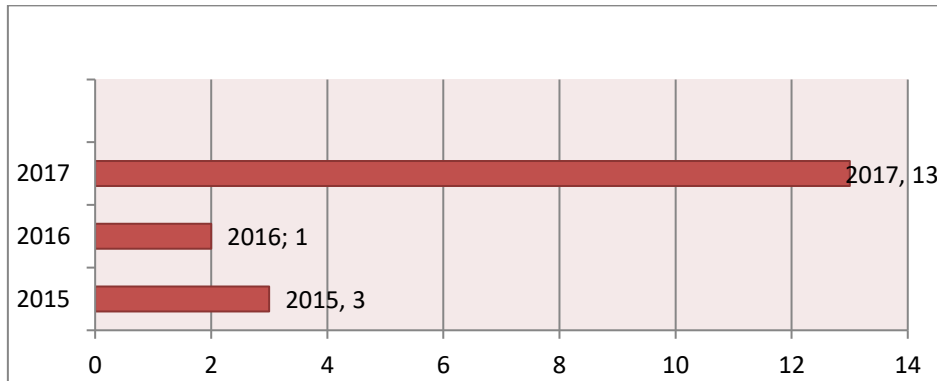
Conforme a organização do Quadro 1, é possível visualizar, no Gráfico 1, que em 2017 ocorreu o maior número de cartas e moções contrárias à aprovação da BNCC. O motivo de tal produção em maior quantidade, especificamente em 2017,

---

<sup>7</sup> A moção nº 87 foi encaminhada no dia 21/09/2017, momento em que a BNCC se encontrava em sua 2ª versão preliminar. A moção foi apresentada por excessiva preocupação do retorno dos temas ideologia de gênero e orientação sexual, expressões estas que haviam sido retiradas pelo MEC na redação da BNCC (SÃO PAULO, 2017).

foi por ser o ano em que aconteceu a votação de aprovação da BNCC, pois, em anos anteriores, o documento encontrava-se em fase de elaboração - em 2015, na sua primeira versão, e, em 2016, na segunda versão preliminar.

**Gráfico 1** – Ano de publicações de cartas e moções contrárias à BNCC



Fonte: elaborado pela autora (2018).

Por se tratar de um documento que representa um processo de reforma das políticas curriculares em um contexto bastante recente, a pesquisa se propõe a contribuir com as discussões da temática de políticas de currículos na educação infantil que estão em andamento e são produzidas diante dos profundos embates e enfrentamentos políticos, econômicos e sociais. Face ao exposto, justifica-se a relevância da presente pesquisa em contexto de reformas educacionais incessantes que carecem de análise e compreensão.

## 1.2 Estado do conhecimento

No intuito de se compreender sobre as discussões de pesquisa no âmbito das políticas curriculares nacionais, especificamente a BNCC, apresenta-se um estado do conhecimento sobre o tema a partir dos anos de 2016 a 2018. Leva-se em conta que identificar produções anteriores a esta pesquisa é de suma importância, pois estas constituem fonte de conhecimento sobre o tema abordado e permitem melhor delimitação da pesquisa.

O estado do conhecimento contribui, de forma relevante, para o trabalho de investigação de políticas curriculares para a educação infantil no sentido de identificar o que já foi produzido sobre o tema. Luna (2007, p. 20) destaca que

Descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos. Entre as muitas razões que tornam importantes estudos com esse objetivo, deve-se lembrar que eles constituem uma excelente fonte de atualização para pesquisadores fora da área na qual se realiza o estudo, na medida em que condensam os pontos importantes do problema em questão.

Para se compor o estado do conhecimento, foi realizada uma investigação de dados à procura de discussões, no espaço acadêmico brasileiro, no campo da educação, sobre a BNCC.

Para mapeamento de fontes sobre a BNCC, foi utilizado o *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e fez-se um levantamento de dados em seus encontros nacionais e regionais nas cinco regiões do Brasil nos anos de 2015, 2016 e 2017.

A ANPED é uma instituição sem fins lucrativos, que agrega professores e estudantes vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação e outros pesquisadores da área. Fundada em 1978, atua em defesa da universalização e desenvolvimento educacional brasileiro e contribui para a prática acadêmico-científica, com discussões e debates acerca das políticas educacionais e científicas.

A associação é subdividida em 23 grupos de trabalhos (GTs) <sup>8</sup>. O Grupo de Trabalho (GT) 12, denominado de “Currículo”, é o que mais produz trabalhos que tratam da temática de pesquisa, seguido pelo Grupo de Trabalho (GT) 10, nominado de “Alfabetização, Leitura e Escrita”, que conta com algumas publicações acerca da BNCC. Por se tratar de tema de pesquisa recente, existem poucas produções sobre a BNCC no mundo acadêmico. Para melhor seleção de fontes, utilizaram-se os descritores “Base Nacional Comum Curricular” e “BNCC” e obteve-se o seguinte resultado, conforme o quadro que segue:

---

<sup>8</sup> GT02: História da Educação; GT03: Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT04: Didática; GT05: Estado e Política Educacional; GT06: Educação Popular; GT07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08: Formação de Professores; GT09: Trabalho e Educação; GT10: Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11: Política da Educação Superior; GT12: Currículo; GT13: Educação Fundamental; GT14: Sociologia da Educação; GT15: Educação Especial; GT16: Educação e Comunicação; GT17: Filosofia da Educação; GT18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19: Educação Matemática; GT20: Psicologia da Educação; GT21: Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22: Educação Ambiental; GT23: Gênero, Sexualidade e Educação; GT24: Educação e Arte.

**Quadro 2** – Resultados dos títulos dos trabalhos pesquisados em encontros nacionais e regionais da ANPED (2015; 2016; 2017)

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO	ENCONTRO ANPED
2015	Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na Base Curricular Comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros	Leila Britto de Amorim Telma Ferraz Leal	UFPE- Universidade Federal de Pernambuco	Encontro Anped Nacional
2015	A Constituição de uma Base Nacional Comum ou da Base Comum Nacional?	Fábio de Barros Pereira	UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Encontro Anped Nacional
2015	Currículo, tradução e controle	Érika Virgílio Rodrigues da Cunha Hugo Heleno Camilo Costa	UFMT- Universidade Federal do Mato Grosso  UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Encontro Anped Nacional
2016	Multimodalidade no ensino de língua Portuguesa: O que os PCNs e a BNCC propõem para os anos finais do ensino fundamental?	Marcelo de Castro	UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto	Encontro Anped Regional Sudeste
2016	Entre as possibilidades de transgressão dos muros escolares e as grades de uma Base Nacional Comum Curricular	Simone Luz Ferreira Constante	ULBRA- Educação da Universidade Luterana do Brasil	Encontro Anped Regional Sul
2016	Práticas Discursivas sobre a Base Nacional Comum Curricular: Relações de poder-saber	Monique Cristina Francener Hammes Schütz Gicele Maria Cervi Lilian Alves Pereira	FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau	Encontro Anped Regional Sul
2016	Em defesa dos currículos praticados pensados nos cotidianos escolares	Rafael Marques Gonçalves Leonardo Ferreira Peixoto	UFAC- Universidade Federal do Acre UEA- Universidade do Estado do Amazonas	Encontro Anped Regional Norte
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sujeitos, movimentos e ações políticas	Débora Raquel Alves Barreiros	UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Encontro Anped Nacional
2017	Base Nacional Comum no Debate da Política Curricular (1996-2006): Desconstrução e hegemonia dos discursos	Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo	UFRPE- Universidade Federal Rural de Pernambuco	Encontro Anped Nacional

Fonte: elaborado pela autora (2018), adaptado de ANPED (2015; 2016; 2017).



Pode se visualizar que as regiões Nordeste, Sudeste e Sul foram as que mais publicaram nos encontros da ANPED, com dois artigos publicados por região, enquanto que as regiões Centro-Oeste e Norte contam com uma publicação cada. Foi levada em consideração a regionalidade de cada instituição e não a dos participantes que produziram as pesquisas.

**Quadro 3** – Pesquisa com descritores de encontros nacionais e regionais da Anped (2015; 2016; 2017).

TERMOS	QUANTIDADE GT10	QUANTIDADE GT12
BNCC	1	0
Base Nacional Comum Curricular	1	7

Fonte: elaborado pela autora (2018), adaptado de ANPED (2015; 2016; 2017).

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi a segunda plataforma utilizada para a busca de pesquisas relacionadas ao tema. A pesquisa no endereço eletrônico da BDTD foi conduzida por meio dos descritores “Base Nacional Comum Curricular” e “BNCC”, nos anos de 2016, 2017 e 2018. Optou-se por filtrar as buscas a partir do ano de 2016 a 2018, por conta da ausência de trabalhos anteriores ao ano de 2016 e pelo fato de a produção atual ser relevante para compor o levantamento de dados nesta pesquisa. Obteve-se o seguinte resultado:

**Quadro 4** – Quantidade de Teses e Dissertações com descritores “Base Nacional Comum Curricular” e “BNCC” no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2015; 2016; 2017)

ANO	TÍTULOS DE DISSERTAÇÕES (D)	AUTOR(ES)	INSTITUIÇÃO
2017	Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial	Carolina Ramos Heleno	UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana
2017	Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular	Fabricio Abdo Naka Gabriel Junqueira Pamplona Skaf	Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas- SP
2016	Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: Analisando os fios condutores	Nathália Fernandes Egito Rocha	UFPB- Educação da Universidade Federal da Paraíba
2016	A Base Nacional Comum Curricular em Questão	Vivian Aparecida da Cruz Rodrigues	PUC-SP

Fonte: elaborado pela autora (2018), adaptado de BDTD (2015; 2016; 2017).

Nota-se que não houve dissertações e teses produzidas no ano de 2015 com a temática BNCC. Essa falta de produção pode ser justificada em função de a BNCC

ter sido publicada naquele mesmo ano e se encontrar em sua primeira versão preliminar. Observou-se que, nos anos seguintes, tanto em 2016 quanto em 2017, foram produzidas duas pesquisas referentes à BNCC.

**Quadro 5** – Quantidade de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (2015; 2016; 2017)

INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES
PUC-SP	1 D
FGV-SP	1 D
UEPB	1 D
UEFS	1 D

Fonte: elaborado pela autora (2018), adaptado de BDTD (2015; 2016; 2017).

A dissertação de mestrado de Heleno (2017), intitulada “Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial” tem como objetivo realizar uma análise dos nexos das políticas públicas educacionais e sua relação com as teorias do conhecimento que fundamentam o receituário de políticas advindas dos órgãos multilaterais, bem como, seus possíveis impactos no campo educacional. A pesquisa apresenta e discute categorias como: a de Política para o Novo Milênio, cidadania e direitos de aprendizagem e desenvolvimento. E conclui que a BNCC se associa a manutenção que dificulta o acesso dos trabalhadores, negros e pardos a um ensino público de qualidade na educação básica.

A pesquisa de mestrado de Naka e Skaf (2017), que tem por título “Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular”, discute o processo de implementação do documento da Base em todo território nacional e buscou possíveis soluções para viabilizar sua execução nas instituições educacionais.

Rocha (2016) em discussão crítica na sua dissertação de mestrado realizou análise do processo de elaboração da BNCC e dá ênfase na participação da Rede de Municipal de Ensino de João Pessoa/PB. O texto intitulado “Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: Analisando os fios condutores” aponta a historicidade e contexto de tensão durante a elaboração do documento por meio do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. A autora questiona sobre o papel dos atores que participaram ou não do processo de elaboração deste documento.

Ao discutir a BNCC, a dissertação de mestrado de Rodrigues (2016) intitulada “A Base Nacional Comum Curricular em Questão” buscou ampliar a discussão quanto ao processo de elaboração da BNCC no Sistema Educacional

Brasileiro. Para tanto, utilizou de modelos de currículos externos e analisou as duas primeiras versões do documento e também os pareceres oficiais. O qual conclui que houve certo avanço na redação na transição da primeira para a segunda versão, no entanto, houve reduzida discussão quanto a sua estrutura.

Ao atentar para os resumos dessas quatro dissertações foi possível perceber que as pesquisas que tratam de temas relacionados à BNCC estão em processo de ampliação e se referem às primeiras impressões da fase de elaboração das primeiras duas versões da BNCC, apresentam análise na perspectiva crítica e sob enfoque das políticas curriculares. Todavia, nenhuma delas discutem na perspectiva de análise que se anuncia na problemática dessa pesquisa, especificamente com relação à etapa da Educação Infantil. O que comprova a relevância da pesquisa realizada.

### **1.3 Pressupostos teórico-metodológicos**

A pesquisa é qualitativa e realizada por meio de uma análise documental, apoiada em fontes que tratam de produções sobre o tema fundamentando a discussão com fontes primárias, como o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas suas versões preliminares I, II e III e IV, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96, a Constituição Federal (CF) de 1988, o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014 (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 1999 e 2009, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RNCEI), de 1999, e documentos do Banco Mundial (BM), de 2011, 2014 e 2017. A opção por uma pesquisa qualitativa está relacionada às características dos problemas propostos neste estudo, ou seja, há necessidade de se compreender a elaboração da BNCC e seu movimento histórico para a construção dos currículos e das propostas curriculares para a educação infantil no Estado do Paraná.

Com a intenção de se entender as reformas curriculares para a educação infantil, por meio da BNCC, parte-se do princípio da materialidade existente na sociedade. Em outras palavras, as circunstâncias da vida material determinam as relações sociais e a consciência do homem, logo, e conseqüentemente, estabelecem as leis produzidas pela consciência desses mesmos homens. Com base nessa acepção, o referencial teórico-metodológico articula o objeto de análise

dialeticamente às determinações sociais e históricas e não somente a proposições e aspectos isolados das questões que envolvem as políticas curriculares para a educação infantil.

A metodologia adotada tem duas fases distintas: “[...] o caminho de ida ao concreto real empírico, ao abstrato e o caminho de volta do abstrato ao concreto reconstruído pelo pensamento, o concreto pensado” (CORAZZA, 2003, p. 43). As fases caracterizam-se a partir da elaboração do pensamento, que procura captar os aspectos do objeto, tornando-o concreto por meio da realidade, posteriormente captura e compreende as categorias de análise (CORAZZA, 2003).

Valendo-se dessa metodologia, é fundamental utilizar categorias analíticas para a compreensão do objeto deste estudo. Trata-se de categorias teórico-metodológicas que facultam o conhecimento do objeto trabalhado na pesquisa. Como explica Netto (2011, p. 52) acerca da questão metodológica, “[...] o método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito escolhe para enquadrar a sua investigação”.

A compreensão pautada em categorias de análise orientadas na perspectiva da ciência da história surge a partir de elementos centrais da pesquisa. Os elementos políticos curriculares para as instituições de Educação Infantil, expressam a realidade existente de acordo com um tempo histórico e um lugar, o que, para Cury (1985, p. 21), são “[...] conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações”. Nesta pesquisa, são utilizadas as seguintes categorias analíticas: totalidade, contradição e trabalho.

A primeira categoria para a presente análise é a totalidade, processo pelo qual é possível interligar o particular ao todo e o todo ao particular e em que o todo exerce domínio sob o particular de forma que há uma conexão de particularidades em busca de uma estrutura mais ampla e em constante construção. Cury (1985, p. 27) acrescenta: que “[...] seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla”. Para essa definição, ainda o autor aponta que,

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem

contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a prior (CURY,1985, p. 35).

Considera-se que, para a análise do objeto, a totalidade do contexto de mudanças políticas, sociais e econômicas permitirá conhecer o cenário de reformas curriculares na educação infantil no Brasil entre os anos de 2015 a 2017.

A segunda categoria é a contradição, que Cury (1985) afirma ser a base de uma metodologia fundamentada na dialética, que reflete o movimento mais originário do real. De acordo com esse autor (1985, p. 31), “[...] ao interpretar o real capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre o que é e o que ainda não é, numa síntese contraditória. Todo real é um processo que contém o possível numa unidade de contrários”. Em outras palavras, a categoria manifesta-se em uma relação de conflito ao real.

A relevância dessa categoria para a pesquisa justifica-se por se tratar de estudo sobre políticas curriculares da Educação Infantil construídas no modo de produção do capital e com mudanças ao longo da história, na qual, ela necessariamente movimenta-se, pois sem as contradições “[...]o movimento da história seria inerte [...]” (Netto, 2011, p. 57).

Significa dizer que, em relação à categoria em questão, por se tratar de políticas públicas da educação infantil construídas no modo de produção do capital, elas se movimentam em contradição constantemente e produzem conflitos de acordo com as crises a serem superadas na esfera social.

O desenvolvimento das contradições presentes nas relações sociais se encontra na luta de classes. Nesse sentido, Cury (1985, p. 30) apresenta que

Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura.

É por movimento constante e permanente que no sistema capitalista a riqueza não existe sem a pobreza, a existência de uma não se consolida se a outra também não existir. Assim, as relações sociais determinam a luta de classes, que, ao atingir certa consciência, fomenta condição para o alcance da transformação social. A

história da educação infantil e de seu currículo com ações dos movimentos sociais e sociedade civil organizada é um exemplo de luta de classes por melhores políticas públicas específicas para as crianças em idade para frequentar a educação infantil.

Considerando-se o objeto de análise inserido e determinado pela materialidade, compreende-se que o trabalho é o ponto de partida para se compreender as contradições da sociedade e da educação infantil. Entende-se que o ser social tem sua centralidade no trabalho, o qual se considera a ação fundante para a mudança e transformação de uma realidade. Desse modo, “Destacar esse papel de pressuposto incontornável da produção da vida material significa, ao mesmo tempo, colocar o trabalho no centro das condições de vida e consciência humana” (MARX; ENGELS, 2007, p. 14).

É pelo trabalho que o homem se relaciona com a natureza e retira dela elementos para sua sobrevivência. No pensamento de Marx (1985, p. 149), o trabalho é “[...] um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. No entanto, para a compreensão do trabalho na forma capitalista, é necessário entender o trabalho produtivo. Em outras palavras, “Essa determinação de trabalho produtivo, tal como resulta do ponto de vista do processo simples de trabalho, não basta, de modo algum, para o processo de produção capitalista” (MARX, 1985, p. 151).

Isso acontece porque, na dinâmica do sistema capitalista, há relação de compra e venda de força de trabalho produtivo. O trabalhador assalariado é quem vende a sua força de trabalho e o comprador é o proprietário privado. O excedente da força de trabalho gera a mais-valia<sup>9</sup>, que denota claramente a exploração do trabalho nessa relação e expressa a ideia de Tonet (2005, p. 139); “Este ato originário produz, necessariamente, a desigualdade social, uma vez que opõe o possuidor dos meios de produção ao simples possuidor de força de trabalho”.

Sobre a mais-valia, a acumulação no capitalismo é vital para sua expansão e sobrevivência, já que a sua produção é também a forma da sua reprodução: “[...] Sem acumulação de capital, o modo de produção capitalista não existiria” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 135). De forma ajustada, quando a acumulação advém da força de trabalho, quer dizer que resultou de larga exploração de trabalho, e, assim,

---

<sup>9</sup> Na citação de Marx (2004, p. 96), “denomino mais-valia ou lucro aquela parte do valor total da mercadoria em que se incorpora o sobre trabalho, ou trabalho não-remunerado”.

consequentemente se obteve a mais-valia. “O sistema do capital é orientado para a expansão e movido pela acumulação” (MÉSZÁROS, 2002, p. 100). A intenção do capital é sempre extrair o máximo do trabalho excedente dos trabalhadores, com o intento de camuflar as contradições e desigualdades existentes.

Deve-se compreender que o homem constrói sua relação de trabalho assim como a exploração e a desigualdade social, a econômica, de gênero, a regional e a racial. Nesse pensamento, torna-se vital mostrar a realidade aos estudantes, por meio da materialidade histórica do ser humano em sociedade, a fim de conscientizá-los para o alcance de sua emancipação humana (CURY, 1985).

#### 1.4 Estruturação da pesquisa

Para se subsidiar a pesquisa sobre a política curricular na educação infantil, desenvolveu-se a análise das recomendações do BM para essa etapa da educação. Para tanto, foram selecionados dois documentos do Banco Mundial, com o objetivo de verificar as propostas recomendadas para a política curricular da educação infantil.

**Quadro 6** – Referências documentais do Banco Mundial

AGÊNCIA	TÍTULO
Banco Mundial	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Prioridades e estratégias para educação (1996)</li> <li>✓ Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento (2011)</li> <li>✓ Como investir na primeira infância: um guia para a discussão de políticas e a preparação de projetos de desenvolvimento da primeira infância (2011)</li> <li>✓ Relatório Anual 2017 – Erradicar a Pobreza Extrema – Promover a Prosperidade Compartilhada (2017)</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora (2018).

No que tange à educação e sua relação com o Banco Mundial, os autores Mota Júnior ; Maués (2014) sintetizam que o BM orienta políticas educacionais em países em desenvolvimento, principalmente na América Latina, com o objetivo de formar mão de obra qualificada em técnicas exigidas para atender a produções e organizações capitalistas. Desse modo, o campo educacional tem prioridade nas

recomendações dos Organismos Internacionais, na intenção de que os países periféricos tornem-se competitivos juntamente aos países desenvolvidos.

A pesquisa priorizará uma metodologia que delimitou a investigação pautada na crítica contextualizada acerca das categorias competências, habilidades e avaliação em documentos nacionais, no caso, a BNCC, e documentos internacionais a fim de identificar as influências do Banco Mundial, nas proposições de políticas curriculares para a Educação Infantil.

A estrutura da pesquisa se apresenta da seguinte forma: em um primeiro momento será realizada uma análise dos pressupostos históricos e de políticas curriculares da educação infantil no Brasil junto ao papel do Estado, a partir dos anos de 1990 até a consolidação da BNCC. Posteriormente se analisará a relação das recomendações do Banco Mundial nos documentos oficiais referentes às políticas curriculares que apontam para uma Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil. Em um terceiro momento, a intenção será relacionar as categoriais e princípios de competência, habilidade e avaliação da BNCC para a educação infantil com o discurso do Banco Mundial.

É nessa linha de tensionamentos que se propõem uma análise e contextualização acerca das políticas curriculares presentes na BNCC e seus encaminhamentos para a educação infantil.



## 2 O CENÁRIO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A seção tem como objetivo compreender os pressupostos históricos, políticos e econômicos da educação infantil, a fim de contextualizar a trajetória histórica e marcos legais dessa etapa por meio de uma breve retomada histórica. Apresentam-se os principais marcos históricos da educação infantil nos séculos XX e XXI para se evidenciar as continuidades, rupturas, avanços e retrocessos nas políticas curriculares para essa etapa.

O destaque das análises direciona-se à compreensão acerca da retomada de elementos históricos que foram marcantes no atendimento educacional destinado às crianças pequenas, assim como de sua relação com as principais políticas curriculares para esse atendimento, que perpassam o âmbito das reformas educacionais até especificamente a constituição da BNCC.

Em um segundo momento, analisam-se o papel do Estado e o neoliberalismo na educação infantil no contexto da reforma do Estado, a partir da década de 1990, a fim de se entender suas implicações para a política educacional da primeira etapa da educação básica, suas rupturas e continuidades.

### 2.1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao se investigar a dimensão e os marcos históricos da educação infantil, verificou-se que a responsabilidade quanto às crianças era unicamente da família e durante longo período não houve grupo social ou outra instituição que fizesse parte do cotidiano infantil. É possível dizer que a educação infantil está relacionada à origem da escola que surgiu entre os séculos XI e XII. Craidy e Kaercher (2001) demonstram que a organização da escola atual tem essa forma por conta da sociedade europeia, que buscou novas dinâmicas de mercados, o avanço da ciência e, principalmente, permitiu atuação da Igreja no atendimento às crianças, a fim de alfabetizá-las.

A educação infantil também foi marcada pela preocupação com assistência à saúde coletiva, o que, conseqüentemente, culminou na difusão do movimento higienista e suas instituições no final do século XIX.

Com a expansão das ideias higienistas advindas da Europa, o Brasil passou a seguir orientações médicas sobre como deveriam ser o desenvolvimento e condutas

normais de crianças e suas famílias, conforme se pode verificar nas reflexões de Craidy e Kaercher (2001, p. 15):

Estas ideias vieram a fazer com que muitas práticas discriminatórias fossem exercidas em nome do que era “certo”, “normal”, “adequado”, em relação às condutas humanas, levando à exclusão daqueles que eram “diferentes”, por uma mera impossibilidade de tolerar algo que fugisse a uma norma estabelecida de forma arbitrária e que acabava por se tornar não discutível (não podia ser posta em dúvida). Um exemplo disso é a discriminação sofrida pelas crianças denominadas de “excepcionais”, consideradas por longo tempo incapazes de certas aprendizagens e de adaptação a grupos de crianças ditas “normais”.

Esses conceitos guiados por padrões do que era ou não normal disseminaram-se, marcando, de forma acentuada, preconceitos instalados na sociedade ainda hoje no que se refere à forma de viver das famílias e no modo de se educar.

No século XVIII, nas cidades de Salvador, Rio de Janeiro e Recife, instalaram-se as primeiras Rodas dos Expostos no país. Com origem na Itália no período da Idade Média, a roda recebia esse nome por se parecer com um artefato de madeira junto ao muro ou na parte da janela de um hospital, objeto no qual a criança poderia ser colocada e que, ao ser girado, a conduzia para dentro do local, que passou a se denominar Casa de Exposto (GALLINDO, 2006).

O abandono de crianças era muito comum na época, e, em virtude do mercado industrial que se iniciara com a Revolução Industrial e com a falta de políticas a essa população, muitas famílias decidiam procurar a Casa de Expostos para deixarem seus (suas) filhos (as)

Esse procedimento diminuía o número de crianças abandonadas à mercê de sua própria sorte nas ruas e em portões das instituições religiosas. Percebe-se que a ação da Igreja nesse momento foi marcada pela sua presença ativa no que diz respeito à infância, enquanto que o Estado foi ausente e omissivo.

A organização da educação infantil, de acordo com Kuhlmann Júnior (2000), teve sua influência advinda da Europa, entre os séculos XIX e XX, e representou um conjunto de instituições modelos em uma sociedade civilizada. Esse autor acrescenta que as instituições de atendimento às crianças chegaram na década de 1870 ao Brasil.

Bujes (2001, p. 15) sinaliza a concepção ideológica que as primeiras instituições de educação infantil seguiam:

[...] o que se pode notar, do que foi dito até aqui, é que as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.

Rizzini e Rizzini (2004) discutem que, pela amplitude de atendimento, amas de leite eram enquadradas a trabalhar na função de amamentar, algumas escravas podiam ser “alugadas” do seu proprietário, antes de serem contratadas pela Santa Casa da cidade.

A criação do jardim de infância aconteceu primeiramente na Alemanha, fundado por Friedrich Froebel, no ano de 1840. Já a creche surgiu alguns anos depois, especificamente em 1844 na França, mas encontrou condições de se efetivar somente em 1870. Difundidas na esfera internacional primeiramente, as instituições se tornaram ativas após a segunda metade do século XIX (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Ao se analisar o currículo para as instituições infantis, salienta-se que as primeiras instituições de atendimento às crianças tinham como princípio ensinar práticas religiosas e bons costumes morais, levando-se em consideração que o público atendido por essas instituições naquele momento histórico era quase que exclusivamente de crianças pobres e em situação de abandono, como afirma Andrade (2010, p. 156):

É nesse momento histórico, marcado por transformações econômicas, sociais, políticas e culturais na Europa, que se iniciaram os primeiros serviços de atendimento à infância pobre e abandonada. Embora inexistisse uma proposta de educação formal, essas instituições adotavam uma rotina fundada na autodisciplina, atividade de conto, memorização de rezas ou trechos bíblicos e atividades referentes à pré-escrita ou pré-leitura. O caráter moral e afirmação de bons hábitos eram enfatizados, pois nessa época concebia-se que tanto a família como instituições destinadas às crianças tinham como função corrigir as crianças nascidas do pecado.

De acordo com Kuhlmann Júnior (2000), o papel assistencialista e custodial dessas instituições eram nítidos, principalmente nos cuidados básicos que envolviam higiene e nutrição, demonstrando que os aspectos cognitivo, social, afetivo não faziam parte dos cuidados à época. O atendimento das instituições de cunho sanitarista “[...] objetivava nutrir as crianças, promover a saúde e difundir normas rígidas de higiene, associando à pobreza a falta de conhecimentos de puericultura<sup>10</sup> e abafando qualquer relação com as questões econômicas e políticas do país” (ANDRADE, 2010, p. 137). Os avanços científicos na área da microbiologia<sup>11</sup> propiciaram a nutrição por meio da amamentação artificial, o que contribuiu e facilitou para o atendimento da criança, enquanto os pais trabalhavam, ressalta o autor Kuhlmann Júnior (2000).

Esse autor ainda afirma que as creches e maternais, diante da concepção assistencialista, também se originaram na Europa no início do século XX, com o propósito de preparar a população pobre para a submissão social:

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 8).

Observa-se que, ao associar a Educação Infantil no campo assistencialista, a ação acabava por dissociar e deixar à margem crianças e famílias empobrecidas, o que demonstra uma contradição ao se pensar que o Estado foi protagonista dessa atuação de cunho assistencialista. Moreira; Lara (2015, p. 1285), além de considerar de caráter assistencialista a oferta à educação, ressaltam que esse modelo “[...] concebia a criança em uma concepção engendrada pela contradição de luta de classes”.

---

<sup>10</sup> “Ciência que reúne todas as noções (fisiologia, higiene, sociologia) suscetíveis de favorecer o desenvolvimento físico e psíquico das crianças, desde o período da gestação até a puberdade” (BLANK, 2003, p. 14).

<sup>11</sup> Louis Pasteur (1822-1895), um cientista, professor de química da Faculdade de Ciências de Lille, contribuiu muito com o avanço da microbiologia, pois se destacava em diversos trabalhos e criava diversas teorias como a teoria microbiana e a fermentação (FERNANDES, 2014).

Na condição de ameaça ao progresso e à ordem social, conseqüentemente se supunha que a classe social referida fosse tolhida de qualquer perspectiva ou oportunidade de ascensão. Dessa forma, confirma Kuhlmann Júnior (1998, p. 183) que a essência da educação “[...] pretendia preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados”. Assim, formava-se um sujeito incapaz de promover reflexões acerca de sua realidade, crítico ou em desenvolvimento de sua criticidade, inserido em um campo educacional voltado para a cidadania, com vistas à democracia.

As autoras Moreira e Lara (2015) comentam que as famílias pobres e filhos de trabalhadores eram atendidos, em instituições de educação infantil, de forma compensatória e que essas crianças necessitavam de transformações na vida doméstica familiar assim como em suas relações sociais. Nesse sentido, a prática pedagógica nessas instituições “[...] foi uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber” (KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 182).

No bojo das propostas de atendimento para a educação infantil, verifica-se sua relação discriminatória com a pobreza e como a realidade dos atendimentos promovia ainda mais desigualdade. Comprova isso Kuhlmann Júnior (1998, p. 202) afirmando que “[...] o atendimento educacional da criança pequena passa a ser visto como um favor aos pobres, que se estabelece por meio ao repasse das escassas verbas públicas, às entidades assistenciais na prestação do serviço à população”. Ainda de acordo com Moreira e Lara (2015, p. 1285), “esse dado é alarmante, pois a péssima qualidade acabou se transformando em algo aceito como natural, corriqueiro e mesmo necessário”.

O objetivo da creche enquanto instituição era realmente o atendimento às crianças negras e pobres. Conforme elucida Rosemberg (1992), essa instituição não foi planejada para receber crianças de várias classes sociais, mas, sim, filhos (as) de mães libertas da escravidão.

Com esses pressupostos sobre a existência de tal estrutura, percebe-se o ordenamento social como princípio dessa instituição nesse período. Sua configuração foi marcada por um atendimento à infância preocupado com questões relacionadas ao controle de patologias que poderiam afetar famílias pobres.

Na década de 1930, o Brasil viveu o momento histórico denominado de Estado Novo, marcado por mudanças no modelo econômico. A partir das importações após a crise cafeeira, uma nova classe burguesa foi formada, a “urbano-industrial”, advinda do crescente desenvolvimento industrial com a urbanização. Para Bogatschov e Moreira (2009), o propósito do Estado era fixar um sentimento patriótico nas crianças a partir de programas de atendimento à infância, elaborados na época. Desse modo, a relação da criança com a nação tinha o intuito de criar, nela, uma imagem patriota.

A criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), em 1940, tinha como objetivo, de acordo com Varoto Machado (2015) a proteção e amparo materno-infantil sob o modelo higienista o qual disseminou essa perspectiva ao longo dos anos. A autora expõe que o INEP passou a financiar pesquisas acerca do desenvolvimento das crianças da época, principalmente, no desenvolvimento da linguagem, a fim de contribuir para “[...] etapas posteriores de sua escolarização[...]”(VAROTO-MACHADO, 2015, p. 269). Essa estratégia fica mais visível “[...] pela defesa da “preparação” da criança pré-escolar para o ensino primário [...]” (VAROTO-MACHADO, 2015, p. 269) nas décadas de 1950 e 1960.

Nesse período histórico, com a política médico higienista atuando, a preocupação entre a década de 1950 e 1960 era de cuidados à saúde de mães e seus filhos. Também foi o momento de entrada das mulheres no mundo do trabalho, pois o contexto econômico era de incentivo às indústrias<sup>12</sup>. Nesse sentido “[...] era preciso investir ainda mais em uma educação pré-escolar, ou em “depósitos”, para que se pudesse contar com a mão de obra das mulheres para o desenvolvimento industrial” (VAROTO-MACHADO, 2015, p. 195).

No cerne do discurso de ordem e progresso, no governo militar<sup>13</sup> entre 1975 e 1979, o Ministério da Educação passou a ter como responsabilidade a educação pré-escolar, colocando-a em pauta nas discussões do II e III Planos Setoriais de

---

<sup>12</sup> O contexto político e econômico no Brasil contava com a marca do desenvolvimentismo do governo de Juscelino Kubitschek foi de 1956 a 1961. Juscelino investiu no desenvolvimento de estradas, no crescimento industrial, sobretudo da indústria pesada, e foi o responsável pelo projeto da construção de Brasília como nova capital do Brasil (Hochman, 2009) Fonte:<  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702009000500015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702009000500015)>

<sup>13</sup> Período da política brasileira de 1964 a 1985 em que os militares estavam no comando. Momento que se caracterizou pela ausência de democracia, retirada de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contrários ao regime. (SCHINCARIOL, 2011)

Educação e Cultura (PSEC) <sup>14</sup>, que eram “[...] desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, elaborados durante o governo militar, para os períodos e 1980-1985” (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 11).

No ano de 1977, houve um projeto denominado Casulo com o texto publicado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). O documento revela que havia interesse em orientar famílias de baixa renda, na compreensão de que a pobreza poderia ser séria ameaça à segurança, e utilizava o atendimento à infância como ferramenta capaz de manter certa ordem moral. Para Rosemberg (1992), essa ação firmou ainda mais a relação das famílias pobres e sua dependência do Estado. De forma geral, isso contribuía também para a doutrinação social, que passou, aos poucos, a ser percebida por essa camada da sociedade, como expressa Kuhlmann Júnior (2000, p. 11): “os pobres estavam percebendo o quanto eram pobres: os meios de comunicação mostravam o crescimento do milagre econômico e faziam a população marginalizada “aspirar de forma crescente aos bens da civilização”.

A realidade política de ordem ditatorial brasileira desejava diminuir gastos e, para isso, se apropriou de um discurso ligado à resignação social de modo a aceitar os investimentos “possíveis” para o momento. Para Kuhlmann Júnior (2000, p. 11), “Depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata”.

Para os militares, deveria haver aceitação quanto à qualidade a ser alcançada pelas instituições no Brasil, já que pensar metas educacionais seguindo parâmetros de países desenvolvidos era algo distante da realidade social e financeira do país. Rosemberg (1992, p. 24) descreve como deveriam ser os centros de atendimento às crianças: “[...] de unidades simples, em forma de galpão abrigadas pelas igrejas (por serem de acordo com o documento do Dcnr entidades

---

<sup>14</sup> O II Plano Setorial de Educação e Cultura para o quinquênio 1975/1979 visa consubstanciar medidas operacionais decorrentes dos documentos básicos do MEC: Política Nacional Integrada da Educação, Política Nacional de Educação Física e Desportos e Política Nacional de Cultura. “No que se refere ao atendimento pré-escolar, o documento cita que: Pelas informações disponíveis, a recente evolução da oferta de serviços pré-escolares atende, principalmente, a duas das linhas de necessidade nessa área: a das famílias em que, dado um elevado nível cultural e econômico, forma-se a consciência de que o atendimento pré-escolar sistemático é importante para o desenvolvimento dos filhos; e a das famílias em que, mesmo não se colocando uma Valoração própria aos efeitos educativos, é sentida a necessidade de atendimento suplementar, à medida que a intensidade das relações externas – em particular as atividades econômicas – limita a possibilidade de atenção materna. Desse modo, a escassez da oferta destes serviços em estabelecimentos públicos faz com que se expanda a oferta privada, ao contrário da tendência da educação primária comum, e que se caracteriza como uma forma eminentemente urbana de educação” (BRASIL, 1976, p. 15).

de maior difusão nacional) [...]” (ROSEMBERG, 1992, p. 24). Com o objetivo de não deixar que a população infantil ficasse abandonada, o atendimento se limitava ao cuidar, em outras palavras, a sugestão era de naturalização de uma educação infantil assistencialista e precária.

O assistencialismo nas instituições se confirma quando Rosemberg (1992, p. 24) complementa ao desenhar o quadro de funcionários que atendiam nesses centros: “[...] sendo o mínimo indispensável, recrutado entre as pessoas de boa vontade, à base do voluntariado, reservando-se o pagamento para alguns técnicos necessários à supervisão e coordenação [...]”.

Em contrapartida, no final da década de 1970, houve também resistência ao regime militar, com as discussões sobre a democratização. Aconteceram amplos conflitos, principalmente dos movimentos sindical, feminista e estudantil e, também, dos grupos e movimentos a favor dos direitos das crianças e das famílias.

Nesse contexto, Kuhlmann Júnior (2000, p. 11) caracteriza os ideais dos grupos de resistência:

As idéias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla.

Já na década de 1980 se ampliava o conceito de educação que culminaria na educação básica (ensinos infantil, fundamental e médio). A partir da Constituição Federal de 1988, a educação infantil encontrou seu espaço em políticas públicas, com a inclusão do artigo 227, que assinala:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Desse modo, tornando-se legítima, a educação infantil passou a ser oferecida a qualquer classe social, e, ao mesmo tempo em que acontecia expansiva oferta de trabalho para mulheres, “[...] a classe média passa a procurar instituições



educacionais para seus filhos” (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 11). Acrescenta o autor que nunca se pensou em universalizar as creches: “Não se cogitava de que mulheres de outra condição social pudessem querer trabalhar quando gerassem crianças pequenas, e, caso isso ocorresse, a solução deveria ficar no âmbito do doméstico, do privado” (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 12). Vê-se que a configuração histórica do atendimento à educação infantil se expandiu e modificou-se, assim como aconteceu com a postura das famílias burguesas perante a oferta de vaga nas instituições.

Configurou-se, nesse cenário de nova política, a solidificação às garantias de oferta do Estado para com o atendimento à educação infantil, principalmente se levando em consideração o Artigo 7º, inciso XXV<sup>15</sup> da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que, de forma inédita, expôs que era dever do Estado a “[...] assistência gratuita a filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas”. Tornou-se dever do Estado conceder, a toda criança de zero a seis anos, acesso a creches e pré-escolas, conforme o Artigo 208, inciso IV<sup>16</sup> (BRASIL, 1988). Nesse sentido, inserindo direitos da educação infantil, segundo Moreira; Lara (2012), a CF de 1988 agregou aspectos presentes na realidade visto que o processo constituinte vigorou em meio a pontuais forças sociais, recebendo propostas que expressavam tal movimento, e o resultado se deu com a concepção de educação infantil como um direito de todos, o que evidencia a realidade contraditória do atendimento às crianças pobres, pois antes as vagas eram ocupadas por/para pobres e passaram a ser destinadas também a filhos da classe média.

A partir da década de 1990, com a globalização e a mundialização do capital, a influência das agências internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU)

---

<sup>15</sup> O texto da Constituição foi alterado com nova redação a partir da emenda constitucional nº 53, de 2006, a qual descreve que o artigo 7º, inciso XXV, passa a dar “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 2006a).

<sup>16</sup> A Constituição Federal passa a reconhecer a educação infantil como parte da educação básica e, nessa dinâmica de conquistas de direitos das crianças ao longo do tempo, sua redação passa por mudanças. Por meio da emenda constitucional nº59, de 2009, os incisos I e VII do artigo 208, passam a vigorar com as seguintes alterações, no artigo 1 - “a educação básica obrigatória e gratuita a partir dos 4 (quatro) até os 17 (dezessete) anos de idade e assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009c), complementa com o artigo 7º que insere o dever do Estado em prestar atendimento em todas as etapas escolares, por meio de programas suplementares como: “material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2009c).

foi vital para a legitimação de documentos como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) -, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a) - e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1999c).

Antes de se compreender o percurso histórico da educação infantil sob a sustentação da legislação nacional, é importante considerar as mudanças na forma das políticas sociais nos países capitalistas, pós-reformas de ajustes estruturais pelo neoliberalismo, bem como a atuação do Estado.

## 2.2 NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ESTADO E EDUCAÇÃO INFANTIL

As determinações históricas do capitalismo financeiro no campo internacional, no século XX, trouxeram à tona, por meio da crise estrutural do capital, um processo de reorganização social. Com os objetivos fundamentais de estabelecer um livre mercado e superar a crise mundial, criada pelo próprio capital, surgiu nova dinâmica de ação do modo capitalista por meio do neoliberalismo, ou projeto-político neoliberal<sup>17</sup>.

Harvey (2008, p. 3) explica que o neoliberalismo é compreendido como uma teoria ideológica que propõe “[...] que o bem-estar humano pode ser melhor [sic] promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio”.

O neoliberalismo configura-se, dessa forma, como uma corrente de pensamento, ou doutrina de administração, guiada pelo modo de economia capitalista, o qual difunde a liberdade do homem e sua ação dentro do mercado como forma de bem-estar social. Para Netto e Braz (2010), a ideologia neoliberal é baseada em concepções e sentimentos de que o homem deve assumir como naturais a competitividade, os interesses privados e aceitar a desigualdade entre outros homens.

---

<sup>17</sup> Termo que compreende o neoliberalismo “como projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital” (HARVEY, 2013, p. 27).

As ações sociais de um cenário neoliberal trouxeram mudanças que produziram políticas compensatórias e focalizadas <sup>18</sup>que, conseqüentemente, afetaram o sistema educacional e suas políticas. As políticas educacionais formuladas nesse contexto transitaram sob o mesmo princípio que os neoliberais propagaram sobre a lógica do mercado, baseados na desigualdade e concorrência. Cabe ressaltar o discurso do BM sobre a educação infantil e sua relação com a produtividade, como discorre Altmann (2002), ao contextualizar que o BM trata a educação como medida compensatória e busca reduzir possíveis tensões para os pobres. Além disso, Altmann (2002, p. 79) revela que a educação é uma forma de “[...] contenção demográfica e para o aumento da produtividade das populações mais carentes. Daí depreende-se a ênfase na educação primária<sup>19</sup>, que prepara a população, principalmente feminina, para o planejamento familiar e a vida produtiva”.

Com a redução da intervenção do Estado em diversas áreas sociais, o mercado passou a ser agente social de atuação e principal regulador dessa esfera que realizava privatizações e repassava responsabilidades à sociedade civil. Embora suas políticas para população pobre fossem “gratuitas” e de oferta a todos, o Estado não conseguia torná-las de boa qualidade, o que ocasionava transferências de responsabilidades do Estado para a sociedade civil, como pondera Montaña (2002, p. 56):

Na medida em que amplos setores da população ficarão descobertos pela assistência estatal – precária, focalizada e descentralizada, ou seja, ausente em certos municípios e regiões e sem cobertura para significativos grupos populacionais – e também não terão condições de acesso aos serviços privados (caros), transfere-se à órbita da “sociedade civil” a iniciativa de assisti-la mediante práticas voluntárias, filantrópicas e caritativas, de ajuda-mútua ou auto-ajuda.

Pode se afirmar que o neoliberalismo rompeu com restrições que o limitava em sua ação, como asseveram Netto e Braz (2010, p. 227), “essa ideologia legitima precisamente o projeto do capital monopolista de romper com as restrições

---

<sup>18</sup> Em linhas gerais a política de focalização se refere a uma estratégia para a limitação de investimento de recursos públicos como uma medida eficaz, mas que apenas estratificam em grau os problemas, focando nas medidas que consideram emergenciais para a amenização e não combate da pobreza (MOREIRA; LARA, 2012, p. 216-222).

<sup>19</sup> A expressão educação primária é aqui utilizada como a educação básica, da etapa do ensino fundamental.

sociopolíticas que limitam a sua liberdade de movimento”. Os autores ressaltam os resultados da ausência do Estado na garantia de direitos adquiridos:

Seu primeiro alvo foi constituído pela intervenção do Estado na economia: o Estado foi demonizado pelos neoliberais e apresentado como um trambolho anacrônico que deveria ser reformado – e, pela primeira vez na história do capitalismo, a palavra reforma perdeu o seu sentido tradicional de conjunto de mudanças para ampliar direitos; a partir dos anos oitenta do século XX, sob o rótulo de reforma(s) o que vem sendo conduzido pelo grande capital é um gigantesco processo de contrarreforma(s), destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais (NETTO & BRAZ,2010, p. 227).

Dessa forma, esta investigação retrata as relações contraditórias na Educação Infantil entre mundialização do capital, neoliberalismo, reforma do Estado e da educação também os resultados atingidos pela implantação das políticas educacionais, sob a influência das diretrizes internacionais. Para se compreender as influências das políticas neoliberais nos determinantes das políticas curriculares para a Educação Infantil, faz se necessário analisar as suas influências na forma de políticas de ajustes estruturais econômicos que atingiram a educação.

Em 1926, John Maynard Keynes (1883-1946) postulou uma teoria que rompia totalmente com a ideia liberalista do *laissez-faire*. O objetivo do Estado na sociedade e na economia passou a influenciar a dinâmica social. O denominado keynesianismo substituiu o liberalismo depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) (MORAES, 2012), uma vez que vários países, principalmente os do continente europeu, estavam arrasados com as consequências da guerra.

Essa nova forma de organização política e econômica, denominada de *Welfare State*<sup>20</sup>, se referia às necessidades de acumulação e legitimação capitalista. Soares (2003) explica que a lógica em investimentos sociais, realizados pelo Estado, era que estes deveriam ser pagos por toda a sociedade com encargos de impostos obrigatórios e, quando não pagos devidamente, acumulava-se mais e mais a taxa de juros. Desse modo, empresas privadas eram as beneficiadas, pois, com pouca mão de obra, tenderiam a utilizar de força de trabalho humano com baixos salários.

Na década de 1970, essa forma de administração keynesiana e do Estado de bem-estar social, que lançava ao Estado a responsabilidade de ser o provedor do

---

<sup>20</sup> Tradução: Estado de bem-estar social.

desenvolvimento econômico e social, contrapondo-se ao movimento liberal, foi fadada ao fracasso pela força crescente da definição de Estado capitalista.

Nos anos de 1980, a reforma e reestruturação do Estado em debate em vários países da América Latina e Caribe, mediante a crise com relações constituídas nessa sociedade capitalista, propuseram vantagens para o mercado, mas estiveram arraigadas nas desigualdades sociais, como afirmam Bresser-Pereira e Grau (1999, p. 15):

Crise que o processo de globalização acentuou ao aumentar a competitividade internacional e reduzir a capacidade dos Estados nacionais de proteger suas empresas e seus trabalhadores. Esta crise levou o mundo a um generalizado processo de concentração de renda e a um aumento da violência sem precedentes, mas também incentivou a inovação social na resolução dos problemas coletivos e na própria reforma do Estado (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 15).

Nos anos de 1990, as orientações do Banco Mundial para políticas curriculares na educação se consolidariam de forma mais intensa no Brasil. No entanto, o Estado continuava a oferecer políticas sociais de cunho assistencialista. De acordo com Faleiros (2009), as políticas sociais do Estado não eram capazes de alterar as desigualdades sociais pela neutralidade que as caracterizava:

Há os que consideram as políticas sociais como o resultado de um maquiavelismo do capital, e, de sua acumulação, sem uma análise dos limites impostos ao capital pela própria realidade e pelas lutas sociais. [...] As políticas sociais do Estado não são instrumentos de realização de um bem-estar abstrato, não são medidas boas em si mesmas, como soem apresentá-las os representantes das classes dominantes e os tecnocratas estatais. Não são, também, medidas más em si mesmas, como alguns apologetas de esquerda soem dizer, afirmando que as políticas sociais são instrumentos de manipulação e de pura escamoteação da realidade de exploração da classe operária. Trata-se, nos dois casos, de uma concepção instrumentalista e mecanicista que não tem em conta a realidade da exploração capitalista e da correlação de forças sociais (FALEIROS, 2009, p. 59-60).

O Estado realizou a transferência de suas atividades e ações ao setor privado em meio aos princípios de reformas que se iniciaram na década de 1990:

Por meio do reforço das organizações não estatais produtoras de serviços sociais, como escolas, universidades, centros de pesquisa,

hospitais, museus, orquestras sinfônicas, abre-se uma oportunidade para a mudança do perfil do Estado: em vez de um Estado Social-Burocrático que contrata diretamente professores, médicos, assistentes sociais para realizar de forma monopolista e ineficiente os serviços sociais e científicos, ou de um Estado Neoliberal que se pretende mínimo e renuncia a suas responsabilidades sociais, um Estado Social-Liberal, que por sua vez proteja os direitos sociais ao financiar as organizações públicas não-estatais que defendem direitos ou prestam os serviços de educação, saúde, cultura, assistência social, e seja mais eficiente ao introduzir a competição e a flexibilidade na provisão desses serviços. Um Estado que além de social e liberal seja mais democrático, pelo fato de que suas atividades sejam diretamente submetidas ao controle social (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 17).

Foi assumida, nesse momento, a perspectiva do Estado-mínimo, no qual a responsabilização pela educação não mais partia do Estado, acontecia o processo de descentralização, a divisão de gestão e a implantação de uma administração pública gerencial. A conceituação do termo “Estado mínimo” tornou-se confusa, levando a se pensar na diminuída participação do Estado, mas, de forma bem clara, percebe-se que os governos estavam sempre controlando os rumos da economia, aumentando ou diminuindo taxas de juros, salários ou inflação.

Esse processo se articulava com as políticas curriculares para a Educação Infantil, e, embora as políticas públicas tenham caráter universal, nesse momento histórico atendiam a um público limitado e asseguravam um atendimento de qualidade questionável.

A questão foi criar uma nova configuração para o papel do Estado, no que dizia respeito à desestatização e desregulação da economia nacional. Tratava-se, na visão de Ianni (1999, p. 130), de, “simultaneamente, promover a privatização de empresas produtivas estatais e dos sistemas de saúde, educação e previdência”. Outra questão foi a abertura do mercado que trouxe mais facilidade às relações entre corporações internacionais e as empresas nacionais.

As teorias do neoliberalismo se ascenderam com o discurso de um Estado mais moderno, eficiente e menos burocrático, o denominado “*new public management*” (BARROSO, 2005, p. 726). De acordo com Moraes (2001, p. 3), o neoliberalismo é

1. uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social;
2. um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita

publicações, cria *thinktanks*, isto é, centros de geração de ideias e programas, de difusão e promoção de eventos; 3. um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Compreender o processo de globalização contemporâneo, fundado pelo processo de mundialização do capital, é entender a mais nova forma de acumulação do capital financeiro e a dinâmica da acumulação flexível.

Em síntese, a mundialização do capital seguia sua ordem de reestruturação produtiva e da economia em contínuo avanço com a teoria neoliberal, tornando-se um mecanismo para a construção do ideal social de reformas do Estado e da educação.

Com a Educação Infantil, diante desse contexto, não foi diferente, já que nenhum fato pode ser considerado isolado da sua totalidade. Moreira e Lara (2012) explicam que a educação teve papel estratégico ao incorporar o discurso neoliberal no campo educacional. Com a educação caracterizada como um mecanismo preparatório apenas para formar o trabalhador técnico, as políticas educacionais tomadas por concepções neoliberais propagavam “[...] receituários que, em sua concepção, conduzirão ao pleno desenvolvimento do capital [...]” (SILVA; 2006b, p 39-40). Isso denota o encaminhamento das políticas educacionais para a reestruturação do capital e a mundialização financeira, na intenção de contribuir para a formação de capital humano e, conseqüentemente, para a propagação de estratégia determinante para a excelência em atendimento à pobreza.

Ao se analisar as reformas para a escola pública, faz-se necessário compreender o contexto histórico que determinou a viabilização das discussões e ações resultantes das propostas de reformas para a educação. Assim, esta subseção tem como objetivo analisar o contexto da Reforma do Estado, especificamente a partir da década de 1990, e suas implicações para a Educação Infantil a fim de evidenciar quais as conseqüências dessa reforma nas políticas curriculares para a Educação Infantil na atualidade. Salienta-se que foi retomada a década de 1990 por se considerar a demanda e várias políticas propostas nesse período para a Educação Infantil.

Ressalta-se que o recorte temporal desta investigação é a partir de 2015. Todavia, ao se compreender as mudanças no papel do Estado nas definições de política curricular, retoma-se a compreensão da reforma da administração pública estatal para a elucidação da sua intensificação no período de análise desta pesquisa.

A década de 1990 foi um marco das reformas efetivadas no campo educacional. Sobre a retomada da perspectiva neoliberal, Moreira (2012) relata que, nesse período, a educação se deslocou do quadro de políticas sociais e passou a ser considerada área estratégica de desenvolvimento econômico.

Com o contexto do fim da Guerra Fria (1947-1991) e da divisão do mundo em dois blocos ideológicos, ampliou-se o desenvolvimento do capitalismo, o que determinou a intensificação do mercado mundial, que conseqüentemente ganhou território e domínio das empresas, corporações e conglomerados transnacionais. Segundo Ianni (1999), uma nova forma de globalização do capitalismo aconteceu, alcançando a América Latina e o Caribe como também a Ásia, África e Europa Central e Oriental, principalmente, no que tange às transformações do bloco soviético, de cunho socialista, em sua passagem ao mundo do capital.

A questão em disputa foi a política de reestruturação do Estado, que decretou e classificou os Estados emergentes com a extinção do capitalismo e formas de socialismo nacional, dando lugar a projetos advindos do exterior que vendiam suas mercadorias ou “políticas” aos países de capital dependente.

As agências e organismos multilaterais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização das Nações Unidas (ONU) bem como as corporações transnacionais, orientaram as reformas políticas, econômicas e socioculturais, com vistas a favorecer as relações capitalistas da produção, e foi nessa perspectiva que sobreveio a reforma do Estado.

Fosse em aspectos local, nacional, regional e mundial, as grandes empresas que tinham controle da massa de populacional, no que dizia respeito à questão de formação de consciência em massa como a mídia, estavam inteiradas na desagregação entre Estado e sociedade civil. Sinaliza Ianni (1999, p. 131) sobre as influências que determinados grupos sociais sofriam:



Esse contexto em que se verifica uma crescente e generalizada dissociação entre o Estado e a Sociedade Civil. Amplos setores da sociedade civil, compreendendo classes e grupos sociais, são aliados, barrados, esquecidos ou desafiados a situarem-se e moverem-se apenas ou principalmente nos espaços do mercado. Na medida em que o privatismo e o economicismo predominam mais ou menos absolutos não só na economia e finanças, mas também na educação, saúde, habitação, transporte, relações de trabalho e previdência, fica evidente que grande parte do que se pode denominar de sociedade civil é desafiada a sobreviver, organizar-se e conscientizar-se elaborando novos meios de luta para influenciar ou conquistar o poder (IANNI, 1999, p. 131).

Portanto, o Estado nacional se comprometia com orientações e projetos do capitalismo global externo, esfacelando-se no que tangia à sua estrutura e dinâmica própria no contexto nacional, o que diluiu sua identidade no movimento de construção de projetos sociais, políticas públicas e características da educação pública.

Como já se enfatizou, ao se tratar do contexto histórico da década de 1990, tem-se como principal configuração a reforma do Estado cuja característica é assegurar o mínimo para a sobrevivência e reprodução do capital. Holfling (2001, p. 33), sobre a existência das políticas sociais e da educação, afirma que

O Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo.

Os primeiros anos da década de 1990 testemunharam os acordos internacionais para a educação, comprovando o potencial que foi dado a esta como investimento econômico. Segundo a UNESCO (1990, p. 22),

O panorama educacional no mundo, em 1990, é o seguinte: Mais de 100 milhões de crianças, das quais, pelo menos, 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos, dois terços dos quais mulheres, são analfabetas, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; – mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

O novo modelo educacional instaurado seguia as bases neoliberais, por isso criaram-se índices e sistemas para avaliação de rendimento e, automaticamente, para o retorno do investimento. Para Bendrath e Gomes (2010), a maioria dos sistemas de avaliação é acordada em conferências internacionais entre Estados e implantadas por políticas públicas específicas, voltadas exclusivamente para se atingir as metas pré-estabelecidas pelos Organismos Internacionais. Ponderam os autores que

A política internacional de validação, metas e índices, adentram todos os setores da sociedade, incluindo sistemas econômicos e sociais, e tenta estabelecer comparações relativas entre Estados. Podemos considerar tais políticas como pré-requisitos para concessão de empréstimos internacionais, onde os sistemas de metas funcionam como reguladores das políticas vigentes, contribuindo para a adequação entre os interesses do Estado e dos Organismos Internacionais, colocando a educação como fator de análise creditícia (BENDRATH; GOMES, 2010, p. 162).

O cenário de reformas da década de 1990 abriu espaço para a atuação do Banco Mundial e organizações do terceiro setor. O Banco era uma das agências multilaterais que admitiam a concessão de empréstimos aos países que “desejavam” essas reformas educacionais. Já que o Estado de bem-estar social foi criticado por gerar custos além da medida ao Estado, a onda era abrir o setor comercial, a desregulamentação do custeio estatal e o equilíbrio econômico pautado nas leis de mercado.

O que se visualiza, nessa década, é a necessidade de financiamento público para o funcionamento das entidades; de estrutura em torno de opções religiosas ou ideológicas e que se reconheciam como prestadoras de serviços; de favorecimento da participação crescente do trabalho voluntariado; de sistemas orçamentários “novos” para a aquisição de recursos; de responsabilização da comunidade por cuidados de instituições estatais, principalmente quanto à escola; de incentivo ao mercado; de gerência e flexibilização para o controle do capital sobre o trabalho.

Shiroma, Campos e Garcia (2005, 2011) destacam os documentos produzidos e divulgados pelas Organizações Internacionais como diretrizes e parâmetros para educação:

As reformas educacionais desencadeadas nos Estados Unidos e Inglaterra com a publicação dos relatórios *The Paideia Proposal* (ADLER, 1982) e *A Nation at Risk* (1983) forneceram as bases para a avalanche de reformas verificadas em vários países nas últimas décadas (APPLE, 1995). Nessa empreitada, tiveram marcada influência os organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação. Tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas. De acordo com os próprios documentos, a década de 1990 foi a de formulação da primeira geração de reformas, agora é tempo de implementá-las (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

Os maiores problemas da América Latina para o BM se encontravam na questão de falta de rendimento e reduzida produtividade dos latino-americanos. A solução advinha da anulação na essência de formação integral do aluno, levando a sério o caráter técnico na formação desse sujeito para fins de produtividade e crescimento econômico.

Evidencia-se a formação de um capital humano pronto e acabado aos interesses do modo de produção capitalista, e os países periféricos e em desenvolvimento seguiram as orientações para suas políticas educacionais. O neoliberalismo, com sua conjuntura, as políticas sociais, e ao se compreender as políticas curriculares para a Educação Infantil, verifica-se que estas priorizavam o atendimento à criança pobre em vulnerabilidade social, na intenção de torná-la mão de obra produtiva.

Na explicação da Teoria do Capital Humano, a educação é a questão determinante no desenvolvimento econômico e serve como alavanca para trabalho. Conforme Schultz (1973, p. 79) preconiza:

Embora a educação seja, em certa medida, uma atividade de consumo que oferece satisfações às pessoas no momento em que obtêm um tipo de educação, é primordialmente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como agente produtivo. Desta forma, uma parte sua é um bem consumidor aparentado com os convencionais bens duráveis, e outra parte é um bem de produtor. Proponho, por isso mesmo, tratar

a educação como um investimento e tratar suas conseqüências como uma forma de capital (SCHULTZ,1973, p. 79).

Incorporada no interior da Teoria do Capital Humano, a educação passa a carregar conceito de investimento, com vistas a ampliar a produtividade e servir de mola propulsora no aspecto econômico. Como pondera em análise Frigotto (2006, p. 41) “Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico”. De acordo com Puziol; Moreira (2009, p.12) o que a teoria tenta explicar é que “[...] o desenvolvimento da economia tenderia em curto prazo aumentar as desigualdades, mas em redistribuí-la em longo prazo, transferindo renda para níveis populacionais mais baixos”. Desse modo, a teoria do capital humano pauta-se em construir “crises” de forma arbitrária no campo da distribuição de renda, para, gradativamente ao longo dos anos, partilhar rendimentos a população pobre.

Em nível microeconômico individual, a educação tem espaço de treinar para o trabalho na intenção de promover competências e capacidades para o trabalho, “[...] é que a educação, o treinamento são criadores de capacidade de trabalho” (FRIGOTTO, 2006, p. 50). Assim, ao não adquirir as capacidades orientadas no campo educacional, o sujeito conseqüentemente, obterá limitados rendimentos “A definição da renda, nesse raciocínio, é uma decisão individual. Se passa fome, a decisão é dele (indivíduo); se fica rico, também” (FRIGOTTO, 2006, p. 50).

Nesse contexto marcado pelos ajustes estruturais, a educação ocupou o rol dos serviços não exclusivos do Estado, com abertura de espaços na educação não formal sob os cuidados da comunidade. A América Latina, seguindo as orientações das agências internacionais, introduziu reformas no sistema educacional, centralizando os investimentos na educação básica - ensino fundamental -, considerando-o essencial para se elevar os níveis de rentabilidade econômica e social e desconsiderando os demais níveis de ensino, como a Educação Infantil. Segundo Rosemberg (2003, p. 180), essa despreocupação com a Educação Infantil é justificada pelos seguintes motivos:

[...] a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição), no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental; portanto, sua cobertura deve crescer; os países pobres não dispõem de recursos públicos para

expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI; a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é através de modelos que minimizem investimentos públicos dada a prioridade de universalização do ensino fundamental; para reduzir os investimentos públicos, os programas devem apoiar-se nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais” isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concluídos ou preparados para esta faixa etária e para seus objetivos.

Sob os imperativos da lógica do mercado, os serviços educacionais passaram a ser concebidos como mercadoria e a sua qualidade dependia do poder de compra de cada indivíduo, considerado consumidor e não mais cidadão. Uma onda de programas da UNESCO e UNICEF para a Educação Infantil foi oferecida e o resultado foi, como anuncia Rosemberg (2003), uma gama de profissionais leigos (as) que justificaram sua má formação nos salários reduzidos; espaços e materiais pedagógicos improvisados e escassos assim como outros materiais como brinquedos, livros, papéis e tinta. “A educação infantil para os países subdesenvolvidos transformou-se na rainha da sucata” (ROSEMBERG, 2003, p. 182). Além disso, houve forte tendência a despublicizar a educação, transferindo-a para a esfera da competição privada, prevalecendo o dualismo entre os que podiam pagar por uma educação de qualidade e aqueles que ficavam na dependência de uma educação deficiente.

Ações neoliberais fomentaram discursos de reformas e omitiram a causa dos problemas sociais. O neoliberalismo proporcionou, às nações latino-americanas, políticas educacionais sustentadas, teoricamente, nas argumentações centradas na visão de mercado, empreendedorismo, formação de capital humano, coesão social e responsabilidade social (MOREIRA, 2015).

É nos diversos momentos de crise e de redução das taxas líquidas de lucros que se instauram as reformas necessárias para a manutenção e sobrevivência do capital, o que se constatou com as reformas da década de 1990. O modelo neoliberal dos anos 1990 trouxeram alguns avanços no campo das legislações, mas poucas experiências favoráveis para a Educação Infantil no que concerne ao desenvolvimento integral da criança assim como à prática de sua cidadania.

O atendimento à Educação Infantil tornou-se crescente a partir dos anos 1980 em consequência da urbanização e da participação da mulher no mercado de trabalho, mas também em decorrência da conquista dos direitos da criança e do

avanço no conhecimento científico sobre a importância da primeira infância. Dessa forma, constituiu-se como uma necessidade social, afirmando os compromissos das conferências internacionais<sup>21</sup> por meio da UNESCO, como na Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO, expressando objetivos e metas para suprir as necessidades básicas de educação para crianças, jovens e adultos e os objetivos a serem alcançados (MOREIRA, 2015).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/90, determinou propostas de garantias de direitos para a infância e adolescência. Encontra-se nos artigos 3º e 4º a síntese dos direitos de ambos os grupos:

Art. 3º- A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. [...] Artigo 4º- É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

No que se refere à Educação Infantil, o ECA orientava, até 2016, no artigo IV, que o Estado deveria assegurar o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1990), contudo a redação do documento foi alterada sob a lei nº 13.306, de 2016, cujo artigo 4º prevê que o atendimento à criança em creche e pré-escola vá de zero a cinco anos de idade.

Criado em 1990, o ECA passou por diversas modificações ao longo dos anos, e podem-se pontuar algumas como a lei nº 13.010/2014, denominada de Lei do Menino Bernardo<sup>22</sup>, que estabeleceu o direito da criança e do adolescente de serem educados sem o uso de castigos físicos, tratamento cruel ou degradante; a

---

<sup>21</sup> Após a Declaração Mundial de Educação para Todos em Jomtien, em 1990 (Tailândia), elaborada e orientada pela Unesco, ocorreram também as Declarações de Nova Delhi (Índia), de 1993, e de Dakar (Senegal), de 2000, todas com orientações da Unesco. Os governantes assumiram compromissos de implementar reformas a fim de diminuir índices de pobreza em seus respectivos países.

<sup>22</sup> Lei Menino Bernardo é uma homenagem a Bernardo Uglione Boldrini, de 11 anos, morto em Três Passos (RS) em 2014, tendo por suspeitos do crime o pai e a madrasta. A lei foi apelidada pela imprensa como “Lei da Palmada” (DOMINGOS, 2014).

Lei da Escuta Especializada, sob a lei nº 37.92/15, e do Depoimento Especial da Criança e do Adolescente Vítima ou Testemunha de Violência; e a lei nº 12.594, de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).

Mas a alteração do ECA que chama a atenção é a lei federal nº 13.257/2016, ou também denominada de Marco Legal da Primeira Infância<sup>23</sup>, que instituiu programas e iniciativas voltadas ao desenvolvimento das crianças até os seis anos de idade. Elaborada sob a gestão da presidenta Dilma Rousseff, inclui políticas públicas para a primeira infância com o objetivo de dar “atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano” (BRASIL, 2016e). Define-se como primeira infância “os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança”, segundo o Artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2016e).

Os principais excertos do ECA (BRASIL, 2016e), em relação à primeira infância, para a discussão, seguem no Quadro 7:

**Quadro 7**– Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016

<b>Lei nº 13.257 – Estatuto da Criança e Adolescente – Alterações de 2016</b>
<p>Art. 3º A prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem, nos termos do art. 227 da Constituição Federal e do art. 4º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, <b>implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral.</b></p>
<p>Art. 4º As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;</li> <li>II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;</li> <li>III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;</li> <li>IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;</li> <li>V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância;</li> <li>VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;</li> <li>VII - articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado;</li> <li>VIII - descentralizar as ações entre os entes da Federação;</li> <li>IX - promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de</li> </ul>

<sup>23</sup> Foram realizadas discussões por dois anos no Congresso Nacional, Seminários Internacionais e Audiências Públicas com participação da Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz do Senado Federal. Foi aprovado por unanimidade no dia 03 de fevereiro de 2016 e sancionado na íntegra no dia 8 de março como lei federal nº 13.257/2016 (BRASIL, 2016a).

comunicação social.
Art. 5º Constituem <b>áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância</b> a saúde, a alimentação e a nutrição, <b>a educação infantil</b> , a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e <b>a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica</b> .
Art. 16. <b>A expansão da educação infantil</b> deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedecem a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica.
Parágrafo único. <b>A expansão da educação infantil das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, no cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação</b> , atenderá aos critérios definidos no território nacional pelo competente sistema de ensino, em articulação com as demais políticas sociais.
Parágrafo único. <b>A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito</b> tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil.

Fonte: Brasil (2016a).

Diante das alterações presentes no ECA, no que tange à Educação Infantil, observa-se a preocupação do desenvolvimento integral da criança na primeira infância, todavia as ações priorizam as políticas intersetoriais, o que caracteriza também a intensificação das parcerias com o setor privado, terceiro setor, ONG's, instituições filantrópicas e outras. O ECA cita a busca por expandir a Educação Infantil de zero a três anos para o cumprimento do atual PNE (2014)<sup>24</sup>, mas, na prática, prioriza-se ainda a etapa obrigatória, que contempla a partir dos quatro anos, já configurada sob o viés escolarizante.

A lei nº 9.394/96, nos artigos 21 e 29, definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a) foi implementada durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e debatida por um período de quase dez anos, no qual houve enfrentamentos de vários setores da sociedade (SAVIANI, 1999). Esse fato caracteriza esse documento como conquista histórica para a educação brasileira e como direito da criança, além de ser “instrumento para igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apoia o trabalho materno extra-doméstico” (ROSEMBERG, 2003, p. 183).

Na LDB, a Educação Infantil foi considerada a primeira etapa da educação básica, como se encontra no Artigo. 21, que determina que “A educação compõe-se de: I – Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996a), tal como ocorre no Artigo 29, “ A educação infantil,

<sup>24</sup> O PNE (2014) será discutido em próxima subseção.



primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996a).

Assinala, ainda, o Artigo. 31, da LDB, que a carga horária a se cumprir é no mínimo 800 horas anuais, distribuídas nos 200 dias letivos, exigência de controle de frequência de no mínimo 60%, atendimento mínimo de 4 horas diárias para o turno parcial e de 7 horas para o integral (BRASIL, 2006b). Alterou o método avaliativo, que se destinava ao acompanhamento e ao registro do desenvolvimento da criança, o que será discutido na próxima seção desta pesquisa.

Com relação a essa lei, verifica-se que houve avanço na legislação brasileira no que se refere ao atendimento às crianças que frequentam a Educação Infantil. Em um primeiro momento, a incumbência de ofertar essa etapa de ensino era dos municípios e a União teria funções normativa, redistributiva e supletiva.

Frente à origem da LDB (1996), outros desdobramentos na trajetória da Educação Infantil ocorreram como a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998; 2009), Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (2000), Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (2009), bem como Planos Nacionais de Educação (2001;2014). Essas legislações foram criadas com os objetivos de regulamentar e legitimar as políticas e os serviços na perspectiva de atendimento à criança pequena, a que se propunha a LDB de 1996.

Observam-se as alterações na esfera das legislações para a Educação Infantil que dependiam das implementações encaminhadas por governos distintos, que, durante seus mandatos, promoveram rupturas e permanências no projeto de reforma neoliberal bem como em suas políticas no campo educacional. Desse modo, a fim de se situar o contexto político do país, apresentam-se, no Quadro 8, os presidentes da república brasileira, os partidos políticos a que pertencem e o início e fim de seus mandatos entre os anos de 1995 a 2018.

**Quadro 8** – Presidentes do Brasil entre 1995 a 2018

<b>Presidentes</b>	<b>Partido</b>	<b>Início e Término do Mandato</b>
Fernando Henrique Cardoso	PSDB	1º de janeiro de 1995 até 1º de janeiro de 2003
Luiz Inácio da Silva	PT	1º de janeiro de 2003 até 1º de janeiro de 2011
Dilma Rousseff	PT	1º de janeiro de 2011 até 31 de agosto de 2016
Michel Temer	PMDB	31 de agosto de 2016 até 31 de dezembro de 2018

Fonte: elaborado pela autora (2018).

A seguir, apresentam-se as principais mudanças na política para a Educação Infantil desenvolvida nos períodos destacados no Quadro 8.

### 2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (2000 - 2017)

No governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), foram publicadas, no ano 2000, sob o parecer CEB/CNE 04/2000, as “Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil”. O documento tratou de vários aspectos para essa etapa de ensino, em especial, os seguintes aspectos normativos: Vinculação das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino; Proposta Pedagógica e Regimento Escolar; Formação de Professores e outros Profissionais para o trabalho nas Instituições de Educação Infantil; e Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000).

No que diz respeito à Vinculação das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino, do referido documento, deliberou-se, no item f, que, quando solicitada autorização de funcionamento das creches e pré-escolas, as mesmas deverão cumprir exigências e normas pertinentes aos Municípios, Estados ou Distrito Federal e apresentar um regimento escolar, um quadro de recursos humanos, recursos materiais e estrutura física adequada e materiais pedagógicos.

Especificamente em 2001, ainda no governo FHC, foi publicado o “Plano Nacional de Educação” – PNE de 2001, lei nº 10.172/2001, que determinava diretrizes, metas e estratégias para determinar os rumos da educação nos dez anos seguintes, em todos os níveis e modalidades da educação nacional, dentre os quais, a Educação Infantil (BRASIL, 2001).

O PNE (2001-2010) não teve sua origem advinda de um projeto da Câmara parlamentar, pelo contrário, foi conduzido sob pressão social, produzida pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. Valente (2002) explica que as entidades elaboraram, coletivamente, por meio de grupos formados por professores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos, sindicatos de trabalhadores da educação, entidades acadêmico-científicas, entidades estudantis, movimentos populares e I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS), o PNE. Com a formulação desse projeto popular e democrático, o documento ficou conhecido como PNE da Sociedade Brasileira, que se consubstanciou no projeto de lei nº 4.155/98.

Nesse percurso de embate histórico liderado pela expressão popular, FHC propôs um plano que tramitou “[...] de modo *sui generis*, como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, sob o número 4.173/98” (VALENTE, 2002, p. 98). Assim, havia duas propostas de PNE no país naquele período, o que caracterizou, segundo Valente (2002), a tradução de dois projetos conflitantes no país.

Havia as proposições do PNE da Sociedade Brasileira reivindicando “o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional” e, do outro lado, um plano que expressava a “[...] política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo” (VALENTE, 2002, p. 98).

Quanto à Educação Infantil, a meta que se refere ao atendimento dessa etapa educacional brasileira e sua ampliação está inserida no item 1 de Objetivos e Metas do PNE:

1. Ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 a 5 anos (BRASIL, 2001, p. 61).

Elencam-se algumas metas do PNE (BRASIL, 2001) que tratavam da Educação Infantil: atender com padrões mínimos de infraestrutura em creches e pré-escolas; determinar um Programa Nacional de Formação dos Profissionais; promover formação em serviço; criar políticas municipais pautadas nas orientações nacionais; formular projetos pedagógicos; dispor apoio técnico-pedagógico com as universidades; saúde e assistência; alimentação escolar; fornecer materiais pedagógicos; substituir as classes de alfabetização; implantar conselhos escolares; atender em tempo integral progressivo; acompanhar de forma assistida nas áreas financeiras, jurídicas e de suplementação alimentar nos casos de pobreza; estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços; realizar pesquisas e estudos do custo da Educação Infantil; ampliar a formação de professores em nível superior.

Segundo Cury (2011), ainda que aprovado pelo Congresso Nacional, após complexa tramitação, o presidente da República vetou o plano, no que se tratava de financiamento. O resultado foi “[...] um plano sem a devida sustentação econômico-financeira o que, por sua vez, tornou os Estados e Municípios lenientes na produção de seus respectivos planos de educação” (CURY, 2011, p. 805) e trouxe como

consequências “[...] limitações de largo espectro quanto à obtenção de suas metas” (CURY, 2011, p. 805).

Muitas proposições das entidades que reivindicaram no contexto do PNE da Sociedade Brasileira não foram contempladas na aprovação dessa lei, e outros aspectos relevantes, solicitados para se melhorar a qualidade educacional, foram reescritos resumidamente no texto aprovado. Os pontos não contemplados na redação da lei foram a solicitação por uma consolidação de um Sistema Nacional de Educação; a garantia de educação pública, gratuita e de qualidade para estudantes com necessidades educacionais especiais; e a garantia da organização curricular, levando-se em conta as diversidades regionais, étnicas e culturais.

É fundamental destacar, nesse trajeto do PNE 2001-2010, o percurso de embates nessa arena decisória, sobretudo, a organização das reivindicações educacionais da sociedade bem como a articulação com os movimentos sociais na luta por uma escola pública democrática e de qualidade para todos, como assevera Bollmann (2010, p.674):

Foi e continua sendo imperativo que os educadores brasileiros, seja na instituição Escola ou nos movimentos da sociedade civil organizada, estejam atentos e qualificados para intervir na elaboração de propostas de educação que se contraponham às propostas hegemônicas.

Assim, a luta política e profissional pelas conquistas de direitos sociais nesse momento histórico, especialmente no ensino público, pode servir de exemplo para enfrentamento frente às imposições hegemônicas e forças dominantes que se contrapõem às propostas para a garantia de uma educação de qualidade.

Em 2003, com o presidente eleito, Luís Inácio da Silva, cumprindo seus compromissos<sup>25</sup> com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), criou-se o Conselho de Políticas de Educação Básica – CONPEB<sup>26</sup>, que

---

<sup>25</sup> Em disputa presidencial do ano de 2002, “[...] o MIEIB solicitou adesão para se estabelecer sua interlocução com o Ministério da Educação durante o novo governo, a fim de garantir o cumprimento da LDB, isto é, que a educação infantil continuasse considerada a primeira etapa da educação básica. Somente o candidato Lula se manifestou e assinou o documento de adesão. Ainda na gestão de Cristóvam Buarque no Ministério da Educação, o MIEIB foi recebido para levar suas reivindicações e saiu satisfeito com uma delas atendida: a Secretaria de Ensino Fundamental passa a ser Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental” (FARIA, 2005, p. 1034).

<sup>26</sup> O CONPEB engloba representantes da sociedade civil: ANPED, MIEIB, CONSED, ANFOPE, CNTE, UNDIME, FORUMDIR, MIEIB, CONTEC, UNCME, CNE e também UNESCO e UNICEF

englobou os então recém-criados Conselhos de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos. Foi de responsabilidade do CONPEB a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (2005).

Faria (2005) destaca os principais eventos, documentos e grupos voltados à Educação Infantil naquele momento. Encomendaram-se, à Maria M. Campos e Maria Lúcia Machado, ambas da Fundação Carlos Chagas (FCC), o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006c) e, ao grupo de pesquisa Ambiente Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), os “Padrões de infra-estrutura para as instituições de educação infantil”. Nos anos de 2004 e 2005, oito seminários foram realizados pelo Departamento de Educação Infantil, coordenado por Karina Rizek Lopes, bem como foram discutidos esses documentos preliminares que acabaram por definir a política nacional de Educação Infantil nesse governo.

O Mieib, criado no fim dos anos 1990, tem sido um movimento que produz amplas discussões sobre a qualidade e acesso à Educação Infantil a todas as crianças, caracteriza-se como movimento social e tem como objetivo impulsionar transformações sociais, além de debates e discussões por meio de fóruns estaduais, regionais e nacionais. Desenvolve, também, ação de militância em seus fóruns locais e articula-se nacionalmente, no campo de resistência e luta política, às reformas neoliberais para a Educação Infantil na intenção de promover o

[...] reconhecimento da criança como sujeito de direitos, tem sido uma das grandes metas do MIEIB. Por isso, movimento, dinamicidade, compromisso, responsabilidade, polêmicas são expressões que marcam a curta, porém efetiva trajetória do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB (NUNES; MACHADO; COELHO, 2002, p. 6).

Lula da Silva e sua equipe, em campanha à Presidência da República em 2002, publicaram o documento intitulado “Uma escola do tamanho do Brasil”, como proposta de programa de governo do Partido dos Trabalhadores (PT), em que, para a Educação Infantil, preconizaram seis propostas:

1. **Estabelecer uma política de financiamento** que considere:
  - a) a necessária expansão progressiva do atendimento, com vistas à **universalização da educação infantil pré-escolar**;

b) um valor custo-aluno-qualidade para a creche e para a pré-escola; c) a necessidade de superar as desigualdades regionais no atendimento à educação infantil; d) uma ação integrada da União, Estados e municípios para compartilhar responsabilidades quanto à expansão da oferta da educação infantil. 2. Fazer valer, urgentemente, os padrões de qualidade estabelecidos para o funcionamento de instituições públicas e privadas, com vistas a garantir a adequação e a efetividade do atendimento. 3. Estabelecer, por meio de censo escolar, um sistema de informação sobre as demandas da sociedade, bem como da oferta hoje existente, com o fim de projetar os índices anuais de atendimento, de modo a alcançar, no quarto ano de governo, a universalização da educação infantil para crianças de 4 a 6 anos. 4. Promover ações para assegurar, em colaboração com Estados, municípios e empresas, o acesso a creches para todos os filhos de mães trabalhadoras. 5. Criar mecanismos para que, em todas as faculdades de educação, ou em outras instituições de formação, seja oferecida a habilitação em educação infantil. 6. Criar a Câmara da Infância e da Adolescência, a ser composta pelos Ministérios da Educação, da Cultura, da Saúde e de Desenvolvimento Social e Justiça, com o objetivo de estabelecer uma política integrada para a infância e a juventude (PALOCCI FILHO, 2002, p. 9, grifos nossos).

Por meio dos argumentos do documento proposto, enquanto candidato à presidência da república, Lula, em seu discurso, propunha universalizar a pré-escola, para tanto, reconfigurar o financiamento da educação básica.

O Fundef foi instituído pela lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto n.º 2.264/97, sob a Emenda Constitucional nº 14/96 (BRASIL, 1996b). Definido por Davies (2006) como um fundo de risco à fragmentação da educação escolar brasileira, já que apenas o ensino fundamental era privilegiado pelo fundo de financiamento. A responsabilidade na oferta de vagas para a Educação Infantil ficou a encargo somente dos municípios, o que ocasionou, pela ausência de recursos suficientes, em número reduzidos de vagas ofertadas para creches e pré-escolas.

As deficiências do FUNDEF são desveladas por Souza; Coelho (2018), que as caracterizam em três pontos principais. O primeiro se refere ao seu prazo de término, o qual acena para uma limitação, o segundo ponto é o de não contemplar o ensino médio e a Educação Infantil e, por último, a ausência do governo federal na manutenção financeira do fundo. Para os autores Souza; Coelho (2018, p. 5):

Isso pode ser entendido como uma intenção do governo central vigente em cumprir apenas as orientações dos organismos e organizações internacionais, na busca de uma formação mínima do trabalhador, preparando-o para o mercado de trabalho e não efetivamente uma preocupação estatal em promover um sistema de

ensino público de qualidade, com uma educação continuada para todos e em todos níveis, etapas e modalidades.

Diante das deficiências do Fundef e de novo quadro de governo com a intenção em universalizar a pré-escola, o Fundef foi extinto em 31 de dezembro de 2006 e, substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB).

É importante salientar que o Fundeb foi aprovado inicialmente em 2005, com a PEC do Fundeb, lei nº 415, em um formato que não incluía as matrículas de creches. Logo, os debates da sociedade civil e a pressão popular provocaram, de acordo com Faria (2005), uma movimentação articulada pelo MIEIB com a manifestação denominada de “fraldas pintadas”<sup>27</sup>, por meio do Movimento FUNDEB para Valer<sup>28</sup>, da Rede de Monitoramento Amiga da Criança, da Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME). Em meio a essa dinâmica no movimento de alterações da legislação brasileira no campo das políticas para a Educação Infantil, no ano de 2006, exatamente no dia 20 de dezembro, publicou-se a emenda constitucional nº 53/2006, que trouxe nova redação e novos artigos ao documento. Uma das expressivas mudanças foi a inclusão do artigo 208, inciso IV, o qual alterava a idade de oferta de Educação Infantil para até cinco anos, desse modo, seria dever do Estado a garantia da “IV – Educação Infantil em creche e pré-escola às crianças até cinco anos de idade” (BRASIL, 2006a, p. 1).

Faz-se necessário pontuar que, até o ano de 2005, os principais documentos oficiais que tratavam da Educação Infantil brasileira indicavam as idades de seis e, também, de cinco anos para essa etapa. Com a resolução CNE/CEB nº 3/2005, publicada em 03 de agosto de 2005 pelo MEC (BRASIL, 2005), a legislação da educação básica tomou nova configuração, ampliando o ensino fundamental para

---

<sup>27</sup> “Direito à educação começa no berço e é pra toda vida” - reuniu cerca de 500 mães, bebês e crianças, representantes de diversos movimentos sociais, organizações empresariais, sindicatos e ativistas do campo educacional no Congresso Nacional. O ato começou por volta das 11h desta quarta-feira, 31 de agosto, de 2007, com uma carrinhata de carrinho de bebês subindo a rampa do Congresso. Depois, as falas dos participantes se intercalaram com chocalhaço, fraldas pintadas e uma grande ciranda no hall principal da Câmara (DIMENSTEIN, 2005).

<sup>28</sup> Reivindicando a aprovação do Fundeb, formou-se um grupo com mães, crianças, estudantes, parlamentares, ativistas de organizações e movimentos das áreas educacional, empresarial, feminista em ato frente à rampa do Congresso Nacional na manhã da quarta-feira, 7 de março, de 2007. Com enormes panos coloridos com as inscrições “Fundeb pra Valer!” e “Educação é direito”, faixas de vários lugares do Brasil, chocalhos e um enorme varal de fraldas pintadas por crianças de diversos municípios, o movimento “Fundeb pra Valer!” (UNDIME, 2007).

nove anos de duração e definindo, para a Educação Infantil, um corte etário para até cinco anos, salvo quando “as crianças que completarem seis anos de idade antes da data definida para ingresso no Ensino Fundamental poderão ser matriculadas na pré-escola, conforme consta no Parecer CNE/CEB nº 7/2007”<sup>29</sup>.

Com a Emenda Constitucional nº 53/2006 e após a criação do Fundeb, expandiu-se o atendimento na Educação Infantil, o que se confirma, com a percepção de Gaspar (2010,p.125) ao argumentar que houve “[...] um aumento na oferta da educação de zero a três anos”. No que se refere ao atendimento às cri

Com repasses de recursos financeiros garantidos, a oferta da Educação Infantil ampliou-se, porém Gaspar (2010, p. 125) faz um contraponto, ao afirmar que “[...] fica clara também, a carência do poder público nesta modalidade de ensino se considerarmos que quase a totalidade da oferta em creches nos estados do Amapá, Pernambuco, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul se dá na rede privada”. A autora evidencia a fragilidade do poder público no oferecimento de vagas em suas redes de ensino para essa etapa, ainda que haja recursos oriundos do FUNDEB para oferta do atendimento à Educação Infantil.

Para Macedo; Dias (2011, p.182) a problemática em torno do financiamento da Educação Infantil, não encontrava-se na ausência de recursos e sim nas decisões políticas do governo, assim, de acordo com os:

[...] dados estatísticos mostram que a questão em torno dos recursos para a manutenção e desenvolvimento da educação no Brasil, sobretudo no que se refere à educação infantil, depende fortemente de decisões políticas mais do que do aporte de recursos.

O metabolismo complexo dessas forças em disputa por recursos, como o ensino fundamental e a Educação Infantil, revelou a contraditória e complexa essência da política educacional e demonstra um cenário que representa a produção da política social nacional. Esses embates entre níveis de ensino expressam a representação de concorrência e conflitos que permeiam o âmbito educacional e se desenvolvem dentro da estrutura social, o qual, de acordo com Rosemberg (2007, p. 3), gerou tensões e novas situações para a Educação Infantil como:

---

<sup>29</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: perguntas mais freqüentes e respostas da secretaria de educação básica (SEB/MEC). Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9\_perfreq.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.



[...] a relutância persistente, de certos setores, em integrar as crianças de 0 a 3 anos nas políticas públicas de educação ao considerarem o espaço privado, e não o público, como o mais adequado para elas; pela primeira vez a EI disputou publicamente recursos públicos; tais recursos serão partilhados pelo atendimento público e conveniado. Isto é novo: isto requer reflexão e novas aprendizagens.

Assim, foi após mobilização social, exposição midiática e negociação política especialmente, das mães de crianças de zero a três anos que a lei do Fundeb foi alterada, ação essa que proporcionou conquista de direito para a educação infantil, principalmente para a criança pequena.

O MEC, ainda em 2006, em atuação do ministro de Estado de Educação, Fernando Haddad (2005-2012), publicou o documento “Parâmetros Básicos para Infraestrutura de Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b), com o objetivo de oferecer concepções, reforma e adaptação dos espaços onde se realiza a Educação Infantil, elaborado pela Secretaria de Educação Básica – SEB -, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI - do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental – DPE. O documento contou com os seguintes colaboradores: ANPED, CNTE, CONSED, FIEP, FNCEE, UNICEF, GIFE, UNESCO, OMEP, MIEIB, Secretaria de Atenção à Saúde, Secretaria de Políticas de Assistência Social, UNCME, UNDIME, SESU, SETEC, SEESP E SEED (BRASIL, 2006b).

O documento foi construído a partir dos debates nos oito seminários regionais<sup>30</sup> e elaborado em parceria com educadores, arquitetos, engenheiros, Secretarias Municipais de Educação e com a UNDIME e trouxe, em sua introdução, a história da Educação Infantil juntamente com suas legislações e texto com base nos estudos e nas pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE) que introduziam propostas para se incorporar metodologias participativas, as necessidades e os desejos dos usuários, assim como a proposta pedagógica e a interação com os aspectos de cada ambiente (BRASIL, 2006b).

Em 2009, no segundo mandato do presidente Lula, o MEC publicou o documento intitulado “Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil” (BRASIL, 2009c). O material trouxe

---

<sup>30</sup> Os Municípios sede dos seminários regionais foram: Belo Horizonte, Natal, Belém, Recife, São Paulo, Porto Alegre, Goiânia e Manaus (BRASIL, 2006b, p.7).

orientações para as secretarias de prefeituras municipais nas questões referentes ao atendimento à Educação Infantil por meio de convênios com instituições privadas sem fins lucrativos como as confessionais, comunitárias e filantrópicas.

Elaborado pelo MEC, por meio da SEB e da COEDI, sua produção contou com a participação das seguintes entidades: ANPED, CONTEE, MIEIB, UNCME, UNDIME e UNESCO. Foram realizados seminários regionais entre agosto e setembro de 2008 para recomendações e alterações no documento, que envolveram, além de grupos institucionais, professores, gestores, conselheiros, pesquisadores e usuários da Educação Infantil (BRASIL, 2009c)

A redação do documento define a palavra “convênio” como uma relação entre entidades pública e privada sem fins lucrativos, com vistas a descentralizar a execução de programa ou projeto, com duração definida. O documento destaca que há interesses comuns entre ambas as partes e que o poder público não pode se limitar tão somente ao repasse de recursos, mas também deve oferecer permanente supervisão, formação continuada assim como assessoria técnica e pedagógica. (BRASIL, 2009c).

A justificativa para esse cenário entre o público e privado no âmbito da Educação Infantil, encontra-se nos discursos embalados pelo neoliberalismo, de minimização do Estado para enfrentamento das “crises financeiras”. De acordo com Susin; Flores (2013, p.222) “[...] o neoliberalismo têm o Estado como pressuposto para as crises enfrentadas pelo capital, alegando que aquele se tornou gigante e ineficiente”. Além do mais, “[...] o neoliberalismo afirma a necessidade de sua extinção, defendendo a liberdade da economia e a regulação dessa pelo mercado” (SUSIN;FLORES, 2013, p.222).

O documento que estabelece normativas para a relação público-privada, estimulou a prática dos convênios no campo da Educação Infantil, que possibilitou expandir seu atendimento, ao mesmo tempo, em que demonstrou “[...] o afastamento do Estado da oferta de educação para as crianças pequenas [...]” (SUSIN;FLORES, 2013, p. 241). Essa foi uma ferramenta para despublicizar e afastar a responsabilidade do Estado na garantia da oferta de Educação Infantil. Torna-se pertinente retomar que esse aspecto trata-se da continuidade do discurso da reforma do Estado na década de 1990.

No que concerne aos investimentos para a Educação Infantil diante da oportunidade dos convênios, exposto no documento, Susin; Flores (2013, p. 241) aduzem que:

[...] o custo/aluno/ano praticado pelo FUNDEB, especialmente para a etapa creche, não cobrir o gasto realizado pelos municípios, existe ainda a questão da diferença a menor do recurso repassado às instituições conveniadas em troca das matrículas por essas assumidas. Existem evidências empíricas de que esse repasse insuficiente leva à precarização do trabalho nessas instituições conveniadas, no que se refere à remuneração e às condições de trabalho dos profissionais que atuam com as crianças, bem como em relação aos insumos disponibilizados.

Quanto ao financiamento da Educação Infantil por meio dessa prática de conveniamentos, visualizaram-se apontamentos preocupantes, que repercutem na qualidade pedagógica e na precarização do atendimento e de trabalho dos profissionais envolvidos na prática pedagógica das crianças.

Um marco relevante para Educação Infantil no âmbito das legislações aconteceu em 2009, por meio da EC nº 59/2009 (BRASIL, 2009a), regulamentação que prescreveu, no inciso I, do artigo 208, que a educação básica passa a ser obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988), acrescentando, no parágrafo 3º, ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a eliminação progressiva da incidência da Desvinculação das Receitas da União – DRU<sup>31</sup>.

É necessário rememorar que o PNE de 2001 tinha como meta a ampliação da Educação Infantil tanto na creche quanto na pré-escola, e foi com a EC nº59, de 2009, que houve ampliação no número de matrículas nas creches e diminuição nas pré-escolas, como se nota na Tabela 1:

**Tabela 1** – Número de matrículas em creches e pré-escolas de 2002 a 2017

ANO	TOTAL	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
2002	6.130.358	1.152.511	4.977.847
2003	6.393.234	1.237.558	5.155.676

<sup>31</sup> A DRU foi aprovada em 1994 sob a nomenclatura de Fundo de Estabilização Fiscal (FEF), permitia ao governo a desvinculação e aplicação em outras áreas de 20% do total de impostos arrecadados pela União, independentemente das vinculações previstas na Constituição. Estima-se que a DRU possa ter retirado mais de R\$ 100 bilhões da educação brasileira desde sua implementação (BRASIL, 2008).

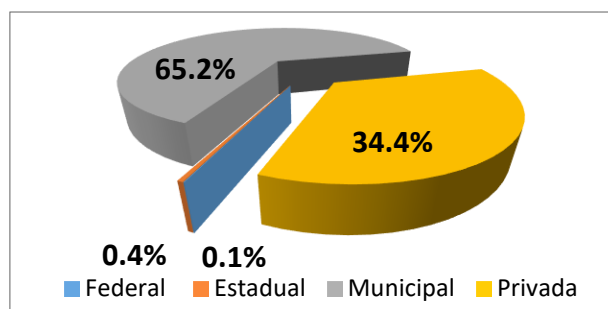
2004	6.903.762	1.348.237	5.555.525
2005	7.205.013	1.414.343	5.790.670
2006	7.016.095	1.427.942	5.588.153
2007	6.509.868	1.579.581	4.930.287
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345
2012	7.295.512	2.540.791	4.754.721
2013	7.590.600	2.730.119	4.860.481
2014	7.855.991	2.891.976	4.964.015
2015	7.960.073	3.043.548	4.916.525
2016	8.268.092	3.233.739	5.034.353
2017	8.508.731	3.406.796	5.101.935

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de BRASIL (2010) e Inep (2018).

Até final de 2010, as creches apresentavam maior crescimento no número de matrículas na Educação Infantil, isso pelo reconhecimento desta como etapa obrigatória na educação básica, assim como a garantia de repasses de recursos do Fundeb para a manutenção dessas instituições.

Verificou-se, também, nos dados do MEC/NEP (BRASIL, 2010b), por meio da Figura 2, que a maior parte das matrículas realizadas para alunos em creches estava sob responsabilidade da esfera municipal. De acordo com o documento, os municípios atendiam a 65,2% das instituições que ofertavam Educação Infantil, com um total de 1.345.180 crianças matriculadas. Seguidos pela rede privada, com 710.917 matrículas, equivalente a 34,0%, a maior participação da rede privada entre as etapas de escolarização da educação básica. Vale destacar que cerca de “[...] 361.032 das matrículas na rede privada (50,8%) são parcialmente financiadas com recursos públicos, por meio de convênios dos municípios com as escolas privadas” (BRASIL, 2010b, p. 7-8), enquanto as matrículas ofertadas na rede estadual são de 0,4% e, na federal, de 0,1%

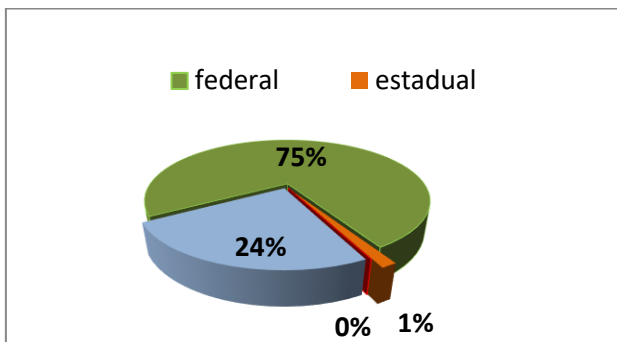
**Figura 1** – Matrículas de creche por dependência administrativa – 2010



Fonte: BRASIL (2010b, p. 9)

Com relação à pré-escola, até 2005, apresentava crescimento no número de matrículas, mas posteriormente houve súbita diminuição de 4.866.268 para 4.692.045, o que correspondeu, segundo o MEC/INEP (BRASIL, 2010b), a uma queda de 3,6%. Essa queda pode ser explicada pelo processo de implantação do ensino fundamental em nove anos, que implicou nas matrículas de crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental e não mais na pré-escola. Assim como nas creches, na pré-escola, as redes municipais foram as que mais realizavam atendimento a esse público, segundo observação na Figura 3, com um total de 74,8% do atendimento, correspondente a 1.345.180 matrículas. A rede privada apresentou 23,8% de matrículas para a pré-escola. A rede estadual, 1,4%, e a rede federal não teve participação significativa em pré-escolas MEC/INEP (2010).

**Figura 2** – Matrículas de pré-escolas por dependência administrativa – 2010



Fonte: BRASIL (2010b, p. 9).

Notou-se, diante dos dados, que houve crescimento histórico de atendimentos em creches e pré-escolas até 2010. Observou-se, também, a presença de instituições privadas conveniadas realizando atendimento na Educação Infantil, as quais estabeleceram sua relação com a esfera pública, recebendo recursos dos governos federais, estaduais ou municipais. Vale lembrar que essa expansão significativa do número de crianças atendidas na Educação Infantil pode ser mantida por meio de políticas voltadas à ampliação de vagas nessa etapa, como o PNE (2001), a lei do Fundeb (2007) e a EC nº 59/09 (BRASIL, 2009a) que trouxeram a obrigatoriedade de ensino institucionalizado para crianças com quatro e cinco anos.

Com o novo PNE, lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), aprovado na segunda metade de 2014, no segundo mandato de Dilma Rousseff, houve a construção de 20 metas com estratégias para diversas etapas e modalidades da educação básica, incluindo o ensino superior e a pós-graduação.

O PNE para o decênio 2014-2024 passou por extenso percurso até sua aprovação. Barbosa et al. (2014, p.506) asseguram que nessa trajetória foram quase quatro anos em tramitação, “[...] desde o envio pelo Ministério da Educação (MEC) à Câmara Federal, em dezembro de 2010, sua aprovação final em maio de 2014 e, finalmente, a homologação pela Presidência da República em junho do mesmo ano”. Essa homologação se deu diante das inúmeras versões do texto do PNE sob pressão e enfrentamento da sociedade civil organizada “[...] a qual não se furtou à participação organizada e vigilante na tentativa de assegurar concepções, princípios e ações em favor de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade” (BARBOSA et al.; 2014, p.506).

Ao se abarcar o contexto histórico do PNE, percebeu-se que, entre os anos de 2009 e 2010, foram organizadas conferências em âmbitos regional, municipal, distrital e estadual, preparatórias para a Conferência Nacional de Educação (Conae/2010). Barbosa et al. (2014, p.506) expõem que o objetivo da Conae foi “[...] analisar as políticas educacionais na interface com o cumprimento das metas do PNE 2001, no intuito de submeter ao debate social a constituição do Sistema Nacional de Educação (SNE)”. A Conae deliberou bases e diretrizes para um novo PNE, expressas em seu documento final (BRASIL, 2010).

As propostas do PL nº 8.035, de 2010 (BRASIL, 2010), que encaminhou uma proposta de PNE ao Congresso Nacional, não consideraram as proposições da Conae/2010. Para Campos; Campos (2012, p. 9), a proposta do governo federal, acionada pelo MEC, “decepcionou as expectativas dos movimentos sociais organizados, especialmente aqueles vinculados à Educação Infantil”.

Diferente do PNE 2001, o PL nº 8.035, de 2010, foi incansavelmente debatido com mobilizações frequentes da sociedade civil. Os autores Barbosa et al. descrevem que o projeto de lei, após dois anos e depois de receber mais de 3.000 emendas na Câmara Federal, foi enviado ao Senado, sofreu alterações e retornou à Câmara em dezembro de 2013 sendo aprovado em maio de 2014 e sancionado em junho desse mesmo ano.

Para a Educação Infantil, em específico, o novo PNE (BRASIL, 2014) apresentou uma meta, a de nº 1, acompanhada de 17 estratégias para a educação de crianças de zero a três anos. Seguem, no Quadro 9, as estratégias consideradas mais relevantes para esta pesquisa:

**Quadro 9 – O PNE (2014) e a Educação Infantil**

Meta 1
<p>Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.</p>
<p>Estratégias:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Definir metas de ampliação das redes públicas de Educação Infantil;</li> <li>1.2 Garantir a redução em menos de 10% a diferença entre a frequência à Educação Infantil de crianças até 3 anos, de famílias com renda per capita mais elevada, bem como as de renda per capita mais baixo;</li> <li>1.3 Realizar levantamento de demanda por creche para crianças até 3 anos com vistas a verificar o atendimento da mesma;</li> <li>1.4 Estabelecer procedimentos, normas e prazos no primeiro ano do PNE, para instrumentos de consulta pública da demanda das famílias por creches;</li> <li>1.5 Manter e ampliar acessibilidade, aquisição de equipamentos, programa nacional de construção e reestruturação de escolas para melhorias físicas em instituições de Educação Infantil;</li> <li>1.6 Implantar avaliação da Educação Infantil, até o segundo ano do PNE, a ser realizada a cada dois anos, a fim de verificar indicadores como: infraestrutura física, quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, acessibilidade;</li> <li>1.7 Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches autorizadas como beneficentes para expansão da oferta na rede pública;</li> <li>1.13 Preservar as especificidades da Educação Infantil, em instituições que atendam os parâmetros nacionais de qualidade e a articulação com o ingresso da criança no ensino fundamental;</li> <li>1.15 Promover busca ativa de crianças em idade de frequentar a Educação Infantil, preservando o direito de opção da família para crianças de até 3 anos;</li> <li>1.16 Distrito Federal e Municípios realizarão e publicarão anualmente levantamento de demanda por Educação Infantil para planejar o atendimento em creches e pré-escolas;</li> <li>1.17 Estimular o acesso em tempo integral na Educação Infantil, para as crianças de 0 a 5 anos conforme as DCNs para Educação Infantil;</li> </ol>

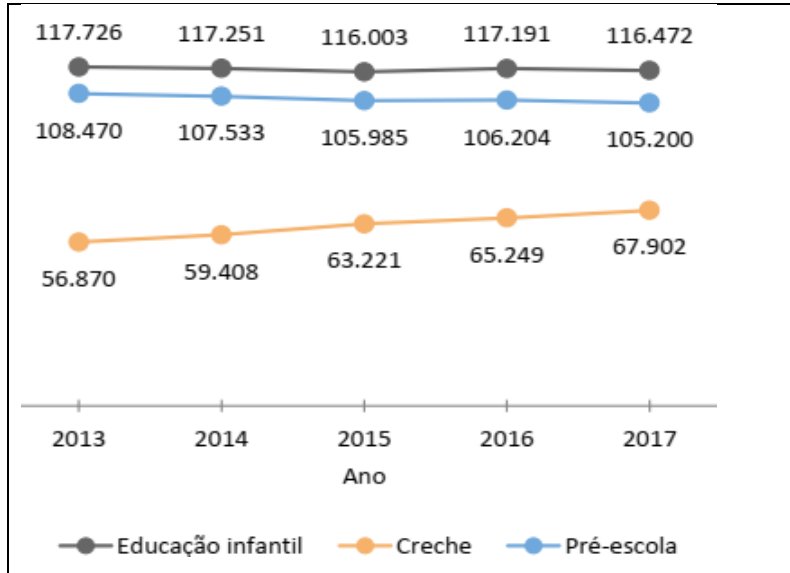
Fonte: elaborado pela autora (2018), a partir do PNE (BRASIL, 2014).

Constatou-se que o PNE de 2014, debatido pelas entidades, associações científicas, professores e movimentos sociais por mais de quatro anos, não atingiu a meta 1, fosse em relação à creche ou à pré-escola, mesmo após o período pré-escolar ter se tornado etapa obrigatória sob os termos da EC 59/2009. Ainda há, relata Arelaro (2017, p. 213), “[...] cerca de 1,5 milhão de crianças ainda faltam para ser matriculadas nesta etapa de ensino”.

De acordo com dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, de 2017, lançado em janeiro de 2018, na gestão do governo de Michel Temer, há cerca de 116,5 mil escolas de Educação Infantil no Brasil, e, segundo o Inep (BRASIL, 2018), houve aumento de

19,4% no número de instituições do ano de 2013 a 2017 no número de escolas que oferecem creche, conforme expressa a Figura 3.

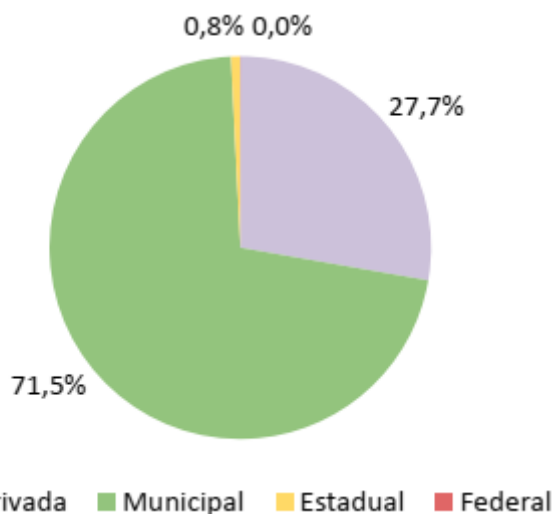
**Figura 3** – Evolução no número de creches e pré-escolas 2013 a 2017



Fonte: INEP (BRASIL, 2018, p.5).

Os dados do INEP (2018) retratam a oferta de vagas na Educação Infantil que as dependências administrativas oferecem. A maior parte da responsabilidade na oferta de ensino nessa etapa é da rede municipal, com 71,5%, seguida pela rede privada, com 27,7%, e pela estadual, com 0,8%, já que a esfera federal não obteve dados significativos.

**Figura 4** – Dependências administrativas que oferecem Educação Infantil - 2017



Fonte: INEP (BRASIL, 2018, p.5).



Levando-se em conta os documentos orientadores que amparam e organizam os convênios para essa etapa de ensino, percebeu-se que essas associações criaram nova disposição de atendimento, o que, conseqüentemente, configurou um novo tipo de parceria, denominada parceria público-privada, que inclui desde parceria com instituições comunitárias e filantrópicas, assim como com fundações, até a compra de vagas em redes privadas de ensino.

Visualizou-se que a construção das políticas educacionais que situam a Educação Infantil como etapa de ensino na educação básica tem sua herança na abordagem de atendimento assistencialista e compensatório à criança pequena, principalmente para a faixa etária de zero a três anos. Isso porque não há preocupação em se universalizar o acesso ao direito de atendimento às crianças de zero a três anos, além do mais, o Estado segue a tendência de descentralizar suas funções e responsabilidade em relação a esse atendimento por meio de convênios e parcerias e programas de atenção que envolvem eixos como saúde, nutrição, proteção, educação, cuidado e envolvimento familiar<sup>32</sup>.

Observou-se, ao longo dos governos, que a educação para primeira infância é um direito, mas não é obrigatória para crianças de zero a três anos, visto que a preocupação de formulação de políticas educacionais é focalizada para o período pré-escolar. Além disso, identificou-se que os municípios arcaram com a responsabilidade pelo atendimento em creches e pré-escolas.

Ao se encerrar esta seção, elucidam-se alguns aspectos relevantes. A trajetória histórica da Educação Infantil foi marcada por uma concepção educacional assistencialista e compensatória de atendimento à camada pobre e marginalizada. Na década de 1970, essa etapa da educação espelhava uma imagem de patriotismo, mantendo-se com escassos repasses financeiros. Em 1980 associava-

---

<sup>32</sup> O Programa Primeira Infância Melhor ilustra o trato assistencialista que o Estado, governos e gestores estaduais promovem quanto as políticas de crianças de zero a três anos. O Programa atua por meio de visitas domiciliares e comunitárias realizadas semanalmente a famílias em situação de risco e vulnerabilidade social, a fim de fortalecer suas competências para educar e cuidar de suas crianças. Foi instituído em 2003, tornou-se Lei Estadual n.º12.544 em 03 de julho de 2006 no Rio Grande do Sul. Tem como referência a metodologia do projeto cubano *Educa a tu Hijo, do Centro de Referencia Latinoamerica para la Educación Preescolar* (Celep). Tem como premissa o desenvolvimento pleno das capacidades físicas, intelectuais, sociais e emocionais do ser humano, e tem como eixos de sustentação a Comunidade, a Família e a Intersetorialidade. Fonte: RIO GRANDE DO SUL. Secretária de Saúde. Primeira infância melhor: O que é. Porto Alegre, 2003-2019. Disponível em: <http://www.pim.saude.rs.gov.br/v2/o-pim/o-que-e/> Acesso em 20 jan.2019.

se fortemente com o movimento das mulheres, no contexto social de conquistas de direitos, e por fim, na década de 1990, materializava, em novas políticas, seu intento em descontinuar o arquétipo assistencialista.

Com relação ao neoliberalismo e reforma do Estado, destaca-se que, a Educação Infantil, inserida no campo de disputas políticas de reestruturação do Estado e no contexto de mundialização do capital, recebeu as orientações das agências multilaterais na recomendação de instaurar novo modelo educacional. Desse modo, caracterizou-se como etapa da educação associada às políticas sociais de atendimento à infância pobre para fins de formação ao capital humano.

Por último, nos governos explicitados na seção 2, foi possível concluir que a Educação Infantil conquistou direitos legais com embates e conflitos com o Estado. Ao tornar-se etapa obrigatória a partir dos quatro anos de idade, houve um crescimento histórico no número de matrículas em creches e pré-escolas durante os governos. Mas ressalva-se a ausência de políticas educacionais à criança pequena de zero a três anos como obrigatória, o que traz à tona o caráter compensatório, assistencialista e excludente no atendimento da Educação Infantil, principalmente para essa criança.

### 3 PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção tem por objetivo compreender as políticas curriculares educacionais e analisar os dispositivos legais que estabeleceram as orientações curriculares para a Educação Infantil, a fim de estabelecer um cotejamento com a análise das recomendações para o currículo e avaliação dessa etapa, proferidas pelo BM.

Na primeira subseção discute-se acerca da trajetória histórica do termo currículo. A discussão perpassa pelo currículo, nas políticas nacionais, para a Educação Infantil, tomando por base a análise dos documentos oficiais publicados a partir dos anos de 1990 até o contexto atual de aprovação da BNCC para a Educação Infantil. Em um segundo momento, analisar-se-á a influência do BM sobre a política curricular da Educação Infantil a partir de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e sua relação com as publicações do Banco Mundial (BM) para diretrizes de avaliação dessa etapa educacional.

A agência relacionada para análise foi o Banco Mundial (BM) por se considerar que as recomendações e orientações de políticas para o currículo da Educação Infantil deram-se mediante algumas recomendações de “modelos não formais e de baixo investimento público” para o Brasil, nomeadamente desde 1990, conforme anuncia Rosemberg (2002, p. 29). É imprescindível considerar que o BM tem como objetivos financiar projetos e tecer as recomendações técnicas, a fim de promover a formação do capital humano, fomentando substancialmente programas e projetos de baixo custo em países em desenvolvimento, principalmente no campo educacional, e, conseqüentemente, de políticas curriculares.

Para tanto, são observados e analisados os desdobramentos nos documentos oficiais que regulamentam as políticas curriculares para a Educação Infantil. Dessa forma, analisam-se o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 1999a) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de 2009 (DCNEI) (BRASIL, 2010a) e Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) na Diretriz Curricular Nacional para a Educação Básica (2013).

Foram também selecionados, para esta análise, os documentos de diretrizes de avaliação da educação nacional, os Indicadores da Qualidade na Educação

Infantil (BRASIL. MEC, 2009b), a fim de se examinar, junto às recomendações do BM, por meio dos documentos intitulados: *Como investir na primeira infância: um guia para a discussão de políticas e a preparação de projetos de desenvolvimento da primeira infância* (NAUDEAU et al., 2011) e *Erradicar a Pobreza Extrema: promover a prosperidade compartilhada*, relatório anual de 2017 a sua influência na constituição da política de avaliação para a Educação Infantil.

### 3.1 BREVE CONSIDERAÇÃO SOBRE CURRÍCULO

Para se analisar as políticas curriculares atuais, é necessário compreendê-las na dinâmica do movimento histórico sobre currículo e sua relação com os aspectos histórico, social e político, já que esses aspectos são elementos produtores da realidade escolar contemporânea. Considera-se que compreender a dimensão histórica do que é currículo auxilia no entendimento mais contextualizado do tema em questão. A seguir, apresenta-se uma breve história da origem do termo currículo e do seu desenvolvimento ao longo do tempo.

Os primeiros estudos sobre *curriculum* ocorreram a partir de 1633, no período em que acontecia a transição do modelo econômico do regime feudal para o sistema capitalista. A escola ganhou novo papel histórico, “[...] transmitir habilidades ocupacionais particulares e criar uma força de trabalho treinada para o mercado de trabalho” (ANDRADE, 2016, p. 84).

Ao se revelar esse contexto histórico, percebe-se que o ensino tomou caráter individualizado e as escolas passaram a se organizar em turmas e em salas diferentes, como assevera Silva (2006a, p. 4821), ao pontuar a origem dessa forma de organização educacional:

[...] as diversas classes de uma escola deveriam passar pelo mesmo caminho ou percurso com todas as provas e obstáculos, semelhante à idéia de um circuito atlético. Em decorrência, estabeleceu-se a passagem do termo *curriculum* do contexto do mundo do exercício físico para o pedagógico.

De certa forma, havia uma metáfora associada ao termo *curriculum*, que apontava para um estado “recompensador”. Significa dizer que o atleta vitorioso tinha seu prêmio e o aluno que conseguisse passar por todas as etapas na escola

receberia seu título e a escola formaria homens de acordo com as exigências daquela sociedade (SILVA, 2006a).

O termo currículo acentuou discussões durante a Reforma protestante, especificamente com o calvinismo. Hamilton (1992) aponta para uma possibilidade da relação entre protestantismo, calvinismo e curriculum. Com a ideia de escola com ensinamentos sequencial e estrutural, o currículo referia-se ao curso completo, por vários anos consecutivos, por cada aluno. Como exemplifica Silva (2006a, p. 4821), no caso da Universidade de Leiden que fica nos países baixos, “[...] ao emitir o resultado final, fazia-se constar a expressão tendo completado o curriculum de seus estudos”.

Hamilton (1993, p. 43) afirma que havia urgência em se ter um currículo em instituições educacionais, com o objetivo de maior controle do ensino e do aprendizado do aluno:

Assim, falar de um ‘curriculum pós-Reforma [Protestante] é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial. Um ‘curriculum’ deveria também ser completado. Enquanto a duração, sequência e completude dos cursos medievais tinham sido relativamente abertos à negociação por parte dos estudantes (por exemplo, em Bolonha) e/ou a uso por parte do professor (por exemplo, em Paris), a emergência de ‘curriculum’ trouxe [...] um sentido maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem.

Com uma nova formação social e dinâmica da sociedade e o capitalismo como advento da economia, o sistema educativo passou por mudanças na formação do homem e, conseqüentemente, uma nova organização escolar e de currículo. Para Gesser (2002, p. 72), “Nos anos que precederam o século XIX, o currículo foi centrado basicamente em desenvolvimento de habilidades profissionais”. Por pressões intensas do mundo do trabalho para a produção ativa e em larga escala, a instituição escolar e o currículo não ficaram à margem da realidade concreta, pelo contrário, seguiram concepções da realidade social e econômica instaladas naquele momento. Ou seja, seguiram o receituário do movimento da nova ordem do capital.

Os estudos sobre currículo se ampliaram e foram marcados pelo período pós-guerra, quando o processo de industrialização era crescente, principalmente nas classes empresariais dos Estados Unidos. Para tanto, essa classe utilizava-se dos trabalhadores imigrantes que não correspondiam, com suas habilidades e técnicas,

ao crescente e exigente mercado, para isso se construiu um sistema educacional de capacitação para a formação de trabalhadores, conforme relata lunes (2014, p. 41):

O campo do currículo como objeto de estudo desenvolve-se nos Estados Unidos, no início do século XX. Naquele contexto, marcado pelo pós-guerra, a classe empresarial norte-americana buscava alavancar sua economia por meio do processo de industrialização. Para tanto, contava com a mão de obra interna e com outra, oriunda de movimentos imigratórios, ambas vistas como carentes de uma formação condizente com as habilidades que o mercado demandava. Para responder a isso se fazia necessária a institucionalização da educação de massas, bem como a organização de um sistema educacional capaz de formar trabalhadores especializados.

Ainda, para lunes (2014), uma das questões centrais da discussão sobre currículo se inicia diante da seguinte pergunta: “O que é currículo?”. Uma das respostas se encontra no dicionário em latim, que traduz o sentido do termo da palavra *curriculum* em caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. Hamilton (1993) aponta que, em 1633, na Escócia, exatamente na Universidade de Glasgow, a utilização do termo currículo pela primeira vez se referiu ao curso completo, seguido pelos alunos da época. lunes (2014) argumenta que, em meio à ampla gama de definições para o termo, “a essa questão, encontra-se a ideia de curso, planejamento, organização de experiências levadas a termo por docentes, nos diferentes sistemas de ensino” (IUNES, 2014, p. 41). Cada definição do termo currículo determina a concepção de diferentes teorias, e, como orienta Silva (2001, p. 14), “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”.

Segundo Moreira (1990), no Brasil o movimento histórico de currículo é resultado da influência das teorias curriculares norte-americanas, o que é corroborado por lunes (2014) ao descrever os livros *The Curriculum*, de John Franklin Bobbitt (1918); *The child and the curriculum* (1902), de John Dewey, como aqueles que iniciaram o debate sobre o tema. lunes (2014) cita também o livro de Ralph Tyler, *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* (1949), como também *Análises de Objetivos*, de Robert Mager (1960).

De acordo com lunes (2014), as ideias de Bobbitt (2004) propõem a necessidade de organização curricular para se aprender o “como ensinar”. Nessa perspectiva, “a organização do currículo deve preceder uma investigação que aponte as habilidades a serem desenvolvidas, contemplando aquelas

imprescindíveis ao exercício eficiente das ocupações profissionais da vida adulta” (IUNES, 2014, p. 44). Logo, com discurso diretamente ligado a questões econômicas, Bobbitt (2004) define currículo como forma de adquirir competências:

Bobbitt entendia que o sistema educacional poderia ser eficiente, tanto quanto uma indústria, na medida em que fosse capaz de especificar precisamente os objetivos da educação escolarizada, definir as habilidades a serem ensinadas, estabelecer os métodos de ensino e, por fim, avaliar os resultados, de forma a saber se aquilo estabelecido como objetivo foi, de fato, atingido (IUNES, 2014, p. 44).

Posteriormente, na década de 1980, Michael Apple, com a obra intitulada *Ideologia e Currículo*, publicada em 1979, abriu portas para críticas no campo educacional brasileiro “Coincidindo com o processo de abertura política, após longo período de ditadura militar, esta abordagem encontrou no contexto brasileiro um terreno fértil para a contestação, no campo educacional” (IUNES, 2014, p. 44). Dessa forma, de acordo com este autor, modelos curriculares baseados na concepção tecnicista passaram a ser questionados e novas discussões tomaram forma no cenário brasileiro, e o pensamento de Paulo Freire foi retomado, surgiram os debates da pedagogia histórico-crítica, com Demerval Saviani, assim como os da pedagogia crítico-social dos conteúdos, com José Carlos Libâneo.

No entendimento de política como manifestação cultural, Apple (1989) discute que o controle do Estado na formulação do currículo, na caracterização do trabalho docente, reforça a ideia de ação sexista do Estado. Ao se identificar que há mais mulheres que homens no trabalho docente, criou-se a concepção de que a mulher não é tão qualificada quanto o homem. Em consequência, o Estado padronizou um currículo escolar, na garantia de todos (as) os (as) professores (as) realizarem um bom trabalho, como afirma Apple (1989, p. 165):

A introdução original de material pré-empacotado foi estimulada por uma rede específica de forças políticas, culturais e econômicas nos anos cinquenta e sessenta, nos Estados Unidos. A noção, mantida por docentes universitários de que o magistério seria despreparado em diversas áreas do currículo tornava “necessária” a criação do que se chamou de “materiais à prova de professor”, isto é, materiais que funcionassem apesar do professor.

Os autores Gandin; Lima (2016) discorrem sobre a “concepção” neomarxista, que envolve também a discussão cultural utilizada por Apple, no sentido de que o

problema se encontra quando a cultura é descolada das discussões econômicas e políticas. Ou seja, para Apple (1989), a relação entre política e Estado encontrava-se com amplas contradições e conflitos, o que sugere que a discussão de cultura deve ser articulada à política e economia. Ponderam a respeito Gandin e Lima (2016, p. 660) sobre a necessidade de se levar em consideração o “[...] contraditório caráter das políticas estatais, que são um reflexo das divisões internas, das fraturas e das contradições que ocorrem nas lutas de classe, de gênero e de raça, entre tantas outras categorias”. Para Apple (1989), a esfera econômica é fator vital de compreensão para a educação, embora não seja a única, é também mais uma ferramenta para a análise das complexidades do Estado e das políticas públicas.

Verificou-se que, a partir do arcabouço histórico contextualizado nesta parte do estudo, é possível compreender que as teorias curriculares envolvem discursos diferentes de acordo com o interesse de formação do ser humano/aluno/trabalhador que se deseja.

### 3.2 POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao se pesquisar os documentos curriculares nacionais sobre currículo e sua relação com a Educação Infantil (EI), pode-se ressaltar que houve crescente aumento de produção de políticas públicas para essa etapa de ensino no campo do currículo escolar, a partir da primeira metade década de 1990.

Kramer (2002) relata que o debate sobre o currículo da Educação Infantil aconteceu pela primeira vez no país em 1995, por iniciativa do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Fundamental e da Coordenação Geral de Educação Infantil (MEC/SEF/COEDI).

A COEDI passou por rupturas e tensões ao longo de sua trajetória, principalmente em 1996, quando a então coordenadora da Coedi/MEC, Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto, foi destituída do cargo em função das divergências ocorridas no período de definição dos parâmetros curriculares para a educação básica. Nessa direção, Kramer (2002, p. 5) descreve o que aconteceu:



Em primeiro lugar, vale destacar que o enfoque teórico-metodológico sobre currículo ou proposta curricular, a visão sobre política pública e o papel do Ministério que tinham integrantes da equipe da COEDI e consultores situava-se na direção oposta à do próprio MEC, comprometido com a definição de parâmetros curriculares para todos os níveis de ensino da educação básica. Esta divergência acarretou, entre outros problemas, a suspensão do material (as “carinhas”), a mais importante contribuição do MEC à educação infantil.

Ainda segundo Kramer (2002, p. 69), a COEDI convidou as consultoras Tizuko Morchida Kishimoto, Zikma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lucia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer a pesquisarem e publicarem textos “[...] sobre esses temas ou conceitos”. A indagação que segue foi a principal problemática a ser respondida na pesquisa: “o que é a proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil?” (KRAMER, 2002, p. 69).

Kramer (2002, p. 70) salienta que, em torno da problemática da indagação, “essas idéias foram o ponto de partida para a construção de procedimentos, critérios e instrumentos da análise das propostas pedagógicas ou curriculares realizada pelo MEC naquele momento”. Desse modo, o MEC/COEDI deixou clara a necessidade de diretrizes de políticas públicas para a Educação Infantil, enfatizando “o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na política e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes” (BRASIL, 1996c, p. 8). Foi esse o encaminhamento de prioridades para ações nas políticas curriculares para a Educação Infantil naquele momento.

Com a produção de textos acerca da temática currículo e Educação Infantil, o resultado final do trabalho das pesquisadoras foi a publicação de um texto intitulado “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996c).

O conteúdo inicial do documento apresenta conceitos sobre a proposta pedagógica e currículo, e a discussão central foi referente à terminologia utilizada: “os termos currículo e proposta pedagógica têm sido utilizados com diferentes sentidos, em diversos contextos da educação, em geral, e da educação infantil” (BRASIL, 1996c, p. 13). No documento, Kishimoto (1994<sup>33</sup> apud BRASIL, 1996c, p. 13)

---

<sup>33</sup> KISHIMOTO. T. M. Currículo de educação infantil: creches e pré-escolas. Significado do termo currículo. Currículo de educação infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Dezembro. 1994.

conceitua a “[...] palavra currículo, derivada do termo latino “*currus*” - carro, carruagem, significando um lugar no qual se corre. Seu uso metafórico em educação seria a busca de um caminho, uma direção, que orientaria o percurso para atingir certas finalidades”.

Kishimoto (1994 apud BRASIL, 1996c, p. 13) busca ilustrar no documento o caminho percorrido pelos significados de currículo ao longo da história:

[...] a evolução do significado de “currículo” na literatura americana, refletindo diferentes concepções de ensino: a idéia de um grupo sistemático de cursos ou seqüência de matérias necessárias à graduação num campo amplo de estudos [...] se ajustaria à idéia predominante na expansão do ensino nos Estados Unidos (de 1876 a 1929), com ênfase na memorização. A partir de 1929, valoriza-se as experiências sociais da criança o que se reflete na concepção de currículo como conjunto de experiências que o aprendiz adquire sob a responsabilidade da escola [...]; o aluno é priorizado e não apenas o conteúdo curricular.

Posteriormente, Kishimoto (1994 apud BRASIL, 1996c, p. 13) apresenta a sua conceituação no que se refere a currículo escolar:

[...] define currículo como “explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais”; programa como “delineamento de linhas de trabalho que pode ocorrer no plano mais geral (governamental ou institucional)” e proposta pedagógica como “explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma”. (Entendendo experiências de aprendizagem como “a interação entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir”).

Em análise ao documento, observa-se que conceituar e definir currículo ou proposta pedagógica é tarefa que se mostra complexa, já que a palavra é polissêmica e repleta de significados, “construídos em tempos e espaços sociais distintos” (BRASIL, 1996c, p. 19). No texto ainda se encontra que as construções históricas pelas quais o termo currículo passou se deram em meio às contradições históricas culminando em vários sentidos e significados ao mesmo tempo.

Realizadas as considerações sobre a definição das especialistas sobre o tema, o documento mostra a importância de suas concepções que “[...] expressam visões mais amplas do que as antigas conceituações de currículo como seqüência

de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pelas escolas” (BRASIL, 1996c, p. 20).

Apesar das discussões referentes à construção de propostas curriculares para a Educação Infantil, foi publicado, no ano de 1998, um modelo de currículo para o país, o denominado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

### 3.2.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)

Em 1998, na gestão Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi criada a primeira proposta curricular para a Educação Infantil no Brasil, que veio por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que também fez parte da série dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), produzidos pelo MEC.

O RCNEI continha orientações para educadores e servia como diretriz a ser seguida para o ensino na Educação Infantil, mas não tinha caráter obrigatório, como propunha o documento:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 2002, p. 13).

O documento foi dividido em três volumes, o primeiro volume é a “Introdução”; o segundo é intitulado “Formação Pessoal e Social”, já o terceiro tem por título “Conhecimento de Mundo”.

Embora não faça parte do objetivo do trabalho analisar o conteúdo do documento, faz-se necessário entender sua relação no contexto das políticas para a Educação Infantil, e, para tanto, será realizada uma breve discussão acerca dos três volumes do RCNEI.

Para Cerisara (2002), no que se trata do conteúdo do primeiro volume, observam-se conceitos de suma importância para a Educação Infantil, a prioridade era a criança e não mais o ensino fundamental:

Com ênfase na criança e em seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, artísticas, criativas, expressivas em vez de articulações institucionais que propõem uma transposição, de cima para baixo, dos chamados conteúdos escolares que acabam por submeter a creche e a pré-escola a uma configuração tipicamente escolar (CERISARA, 2002, p. 336).

Nesse aspecto, cabe salientar que o RCNEI descreve [...] “que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições” (BRASIL, 2002, p. 14). O documento prevê que instituições de Educação Infantil possam “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada [...]” (BRASIL, 2002, p. 23), o que elucida, para Amorim e Dias (2011/2012), que as ações de cuidar, educar e brincar no documento são indissociáveis.

Já no segundo volume, a “Formação Pessoal e Social”, cita as experiências para a formação humana do indivíduo e relata que essa forma de trabalho dos educadores proporciona o desenvolvimento da “identidade” e contribui para a interação social da criança (BRASIL, 1998).

Por fim, o terceiro e último volume trata de eixos temáticos como Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática e tem uma estrutura formada com objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para professores e referencial bibliográfico (BRASIL, 1998). Cerisara (2002) pontua que a estrutura e a proposta organizada no documento caracterizam práticas pedagógicas que acontecem no ensino fundamental da educação básica.

Essa autora realiza uma crítica ao que denomina de “didatização” da Educação Infantil. Isso quer dizer que a forma de organização dos conteúdos dispostos no RCNEI encarcera o ensino para crianças menores de seis anos de idade, não levando em consideração algumas dimensões que fazem parte do seu desenvolvimento:

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o **gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças** (CERISARA, 2002, p. 337, grifos nossos).

Em meio a uma análise atenta, é possível estabelecer uma relação com o item 9 do documento que diz respeito à organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular, com os cinco campos de experiências para a Educação Infantil contidos na BNCC: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

Em relação à implementação do documento RCNEI, Cerisara (2002) discorre que sua produção e publicação foram precipitadas e que a elaboração do documento necessita de mais amadurecimento. Nesse aspecto, Kramer (2002, p. 70) salienta que o Referencial Curricular para a Educação Infantil foi “[...] alvo de intensa controvérsia acadêmica, tanto pelo seu modo de elaboração quanto por seu conteúdo e, ainda, as formas de implementação”.

A análise de Kramer (1997) relaciona a organização e elaboração dos Referenciais Curriculares com os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>34</sup>, destacando que ambos foram elaborados sem participação democrática de professores, associações ou da população:

Por ter previsto um caminho pouco claro para sua elaboração, o que, pareceu-me, iria comprometer sua implementação. Buscando pareceres de especialistas isolados, sem fomentar a discussão ampla e organizada de setores e categorias profissionais de diferentes níveis (professores, pesquisadores, cientistas) e de todos os interessados nessa questão, sem provocar a participação da população que, na história deste país, tem sido alijada deste processo, sem ter uma dimensão formadora, produtora de inquietações, de levantamento de perguntas e de busca de respostas, pareceu-me, desde o início, que estávamos retomando rotas já percorridas (KRAMER, 1997, p. 16).

---

<sup>34</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tinham como objetivo estabelecer uma referência curricular para as escolas, prioritariamente ao ensino fundamental (BRASIL, 1997).

Para a autora, a forma de construção do documento apresentou aspectos questionáveis no que se refere à ausência de construção participativa e coletiva da população. Nota-se que o tempo na elaboração do documento e a falta de clareza no seu objetivo trouxeram questionamentos de muitos especialistas da área que, inclusive, recusaram o convite de pareceristas e avaliadores no processo de elaboração do RCNEI:

Apenas questionei as estratégias adotadas (contratação de peritos para apreciação individualizada; tempo reduzido destinado à tarefa; não-previsão de instâncias progressivas e organizadas para a análise crítica; não-explicitação dos critérios que seriam utilizados na compatibilização dos pareceres, especialmente os de caráter divergente etc. (KRAMER, 2003, p.17).

Entre outras críticas ao documento RCNEI, Cerisara (2002) e Kuhlmann Júnior (2003) citam a ausência de um debate mais amplo acerca de sua elaboração, assim como a falta de vínculo do referencial com documentos produzidos pelo MEC/COEDI. Cerisara (2002, p. 338) complementa que o processo de elaboração do documento RCNEI até se chegar à sua versão final foi realizado de forma célere e imatura:

A leitura da versão final do RCNEI reafirma o quanto foi prematura a elaboração deste documento, uma vez que ainda persiste a necessidade de um amadurecimento da área, inclusive para saber se cabe dentro da especificidade da educação infantil um documento denominado Referencial Curricular, em função dos sentidos que o termo 'currículo' carrega.

Cabe salientar o que Kuhlmann Júnior (2003) pontua sobre o RCNEI em sua versão preliminar, o qual propunha certa forma de subordinação das crianças pequenas “ao que é pensado para as maiores, seguindo um atrelamento ao ensino fundamental. Para ser educacional, o modelo por excelência seria aquele” (KUHLMANN JÚNIOR, 2003, p. 56). O autor continua a discussão com o conceito sobre a essência da Educação Infantil enquanto nível educacional singular e único:

Se na nova lei educacional, a educação básica envolve a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, apenas o ensino fundamental é obrigatório destinado a todas as crianças brasileiras, a partir dos sete anos de idade. A educação infantil é de outra ordem, pois não se destina a todos. Assim, seria um equívoco engessá-la nos moldes do ensino fundamental. que lhe sucede, em uma perspectiva preparatória, propedêutica (KUHLMANN JÚNIOR, 2003, p. 57).

Nota-se, a partir de análise ao documento RCNEI, que o documento tornou-se a única proposta curricular nacional para a Educação Infantil, “Daí a importância dada a ele na política do Ministério da Educação a partir de então” (AMORIM; DIAS, 2012, p. 130). Denomina-o nesta pesquisa, como um processo de singularização curricular, o que corrobora Kuhlmann Júnior (2003, p. 52):

Sabe-se que, agora, o documento estará denominado no singular – referencial –, apresentando-se como uma das perspectivas possíveis de se pensar a educação infantil. Mas o Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única.

Kramer (1997) enfatiza a crítica de Kuhlmann Júnior (2003) quanto à forma de implementação de uma única proposta pedagógica e curricular para as instituições brasileiras de Educação Infantil:

Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral –, levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Isto aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória (KRAMER, 1997, p.21).

A referida autora ainda acrescenta que a singularização curricular, ou currículo único, resulta de apenas uma proposta pedagógica e pressupõe desconsiderar todas as singularidades existentes no país, excluindo práticas educativas diversas assim como múltiplos contextos e situações. Em vista disso,

[...] uma proposta pedagógica ou curricular para a educação de crianças, jovens ou adultos precisa trabalhar com as contradições e as especificidades da realidade brasileira, de cada região, estado ou município, zona urbana ou zona rural. Por isso, não se pode falar de uma proposta, mas, sim, de várias, porque são múltiplas as situações que o Brasil congrega, porque são diversificadas as formas de concretização de uma dada proposta numa mesma localidade, porque são desiguais as condições concretas em que acontecem as práticas educativas, os contextos em que estão inseridos os profissionais e as populações com que trabalham. Essa realidade é múltipla e, por isso, carece de propostas também múltiplas (KRAMER, 1997, p.22).

Para Kramer (2002), o documento desconsidera as vitórias e críticas tais como: “de que modo construir um currículo na tensão do universalismo e dos regionalismos”? “Como construir um currículo que não desumanize o homem, que não fragmente o sujeito em objeto da sua prática”? (KRAMER, 2002, p. 78). As contestações mencionadas comprovam que a publicação do documento não aconteceu diante de discussões de pesquisadores e professores envolvidos na Educação Infantil.

Nesse sentido, Amorim; Dias (2012) consideram que o documento RCNEI, publicado em sua versão final, configurou-se como um “desvio da rota anterior que vinha sendo traçada pela COEDI por meio dos debates [...]” (AMORIM; DIAS, 2012, p. 134). Para os autores, o trajeto anterior demonstrava maior participação e um sentido de coletividade que se direcionava a uma construção de currículo “[...] em cada creche ou pré-escola em consonância com as orientações nacionais e locais e atendendo aos anseios da comunidade e às necessidades das crianças” (AMORIM; DIAS, 2012, p. 134). Esse desvio de direção aconteceu diante da apresentação do referencial “como “o” currículo para a Educação Infantil, ou seja, um referencial elaborado centralmente e que deveria ser seguido pelas creches e pré-escolas, mesmo que no discurso ele se apresentasse como proposta que poderia ser seguida ou não” (AMORIM; DIAS, 2012, p. 134).

Posteriormente, surgiu o programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização, do projeto Parâmetros em Ação (BRASIL, 1999b)<sup>35</sup>, que,

---

<sup>35</sup> Algumas das finalidades do Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização são: Apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores; Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadoras do trabalho das escolas; Identificar as idéias nucleares presentes nos Referenciais Curriculares e fazer as



articulado ao Referencial Curricular Nacional, teve os objetivos de “apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação de forma articulada à implementação do RCNEI” (BRASIL, 1999b, p. 5). Cerisara (2002) explica que a problemática para a efetivação do programa Parâmetros em Ação se deu porque este era opcional, o que se confirma no próprio documento que enfatiza que os requisitos para a participação das secretarias estaduais e municipais, bem como das escolas ou grupos de escolas, se encontram no desejo de participação dos Parâmetros em Ação. Desse modo, reforça Cerisara (2002, p. 339) que as instituições de educação transformaram essa proposta em ação “aberta, flexível e não obrigatória”.

Em linhas gerais, frente a duras críticas no que se refere ao documento, em 1998 o MEC reelaborou alguns pontos e, após aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o RCNEI, tornou-se documento não obrigatório, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

O documento RCNEI expressou algumas ponderações para a formação básica comum dos alunos que fazem parte dessa etapa escolar. A partir dos estudos do documento, considera-se que a concepção que o consolidou e o implementou no campo educacional divergia da perspectiva dos pesquisadores e dos estudiosos da área da Educação Infantil naquele período. Desse modo, o documento RCNEI reflete a ação do governo como continuidade do conjunto de reformas educacionais iniciadas na década de 1990.

### 3.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998 e 2009)

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), instituída a partir da aprovação do parecer n.022, de 17 de dezembro de 1998, pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. De caráter obrigatório, tinham como objetivo orientar as propostas pedagógicas da Educação Infantil, como demonstra a seguir o artigo 2º:

---

adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola. (BRASIL, 1999b, p. 9).

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

As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil abrangeram diversos elementos fundamentais trabalhados em cada área do conhecimento, com vistas ao desenvolvimento intelectual e formação profissional. Em tal caso, o CNE passou a estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e, também, para a Formação de Professores.

Composto por quatro artigos, cujo terceiro foi revelado acima, o documento DCNEI contou com oito diretrizes que explicitavam o contexto das instituições de educação infantil, dos sujeitos envolvidos nessa etapa educacional e a sua organização e planejamento:

- A importância das [sic] instituições reconhecerem e definirem a identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores, outros profissionais e a própria instituição;
- Promover a integração do educar e cuidar na proposta juntamente com os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguístico e social;
- Provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores; organizar as estratégias de avaliação por meio do acompanhamento e registros, sem objetivo de promoção ao Ensino Fundamental;
- As Propostas Pedagógicas devem ser coordenadas e avaliadas por educadores com diploma de curso de formação de professores;
- A valorização de um ambiente de gestão democrática e participativa na elaboração e concretude da proposta;
- As Propostas Pedagógicas devem possuir o objetivo de propiciar condições para o funcionamento das estratégias educacionais, bem como a execução, avaliação e aperfeiçoamento (BRASIL, 1999c, p. 2).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram revisadas no âmbito do CNE, com aprovação pela resolução CNE/CEB nº 5/2009, no dia 17 de dezembro de 2009. “Embora não se constitua como lei, trata-se de documento de caráter mandatório, ou seja, de diretrizes que devem ser tomadas em

consideração na elaboração do projeto pedagógico de todas as creches e pré-escolas do país” (CORREA & ANDRADE, 2011, p. 282).

Oliveira; Almeida (2009, p.343) descrevem, a finalidade da DCNEI de 1998, “As diretrizes são apresentadas com a finalidade de orientar as instituições de Educação Infantil no desenvolvimento, articulação, organização e avaliação de seus projetos pedagógicos”.

Em análise ao conceito de currículo nas diretrizes, observam-se considerações sobre a questão da prática e a busca por articular saberes e experiências na infância, explicitadas no artigo 3º:

[...] o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as **experiências** e os **saberes** das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, DCNEI, 2010a, grifos nossos)

Arelaro (2017, p. 212) frisa a relevância histórica de definição curricular sustentada na revisão da DCNEI, observada no artigo supracitado. Essa concepção de infância e de organização escolar e de currículo “[...] supera as teorias pedagógicas, que consideravam a criança como ‘tábula rasa’ ou desprovida de conhecimento e criatividade [...]”. Segundo a autora, as creches e pré-escolas assumiram-se como lócus adequados de forma positiva na educação e cuidados das crianças que frequentam a educação infantil. Converte com esse delineamento Sousa (2013, p 110) ao afirmar que as DCNEI’s “[...] visam tematizar e orientar sobre importantes questões da área fortalecendo sua identidade e a centralidade na participação da criança - centro do planejamento curricular [...]”.

O documento DCNEI (BRASIL, 2010a) exprime que as brincadeiras e as interações sociais no campo relacional devem ser suportes orientadores das vivências das crianças a partir das práticas curriculares nas instituições de educação infantil, como se pode verificar no quadro seguinte.

**Quadro 10 – DCNEI (2009)**

<p>Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:</p> <p>I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;</p> <p>II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;</p> <p>III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;</p> <p>IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;</p> <p>V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;</p> <p>VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;</p> <p>VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;</p> <p>VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;</p> <p>IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;</p> <p>X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;</p> <p>XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;</p> <p>XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, DCNEI, 2010, art. 9º).</p>
---

Fonte: elaborado pela autora (2018), com base em Brasil (2010a).

As práticas pedagógicas que compõem o quadro 1, estruturam a proposta de currículos para a Educação Infantil, ainda que não seja explicitado no documento da DCNEI (2009). Isso significa para Schneider, (2013, p.26), que os contornos dessa proposta “[...] refletem a existência de um currículo nacional [...]”, mas de forma mais velada. A DCNEI 2009 revela-se mais apropriada e mais completa em sua revisão e expressa um desenho de currículo mais sutil.

Cabe sinalizar que o art.10 define a necessidade de aplicação de uma forma de avaliação, mas que esta não seja uma maneira de classificação, exclusão ou seleção e, sim, um registro da sua aprendizagem e desenvolvimento na instituição escolar.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de

transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2010a).

Nesse contexto de avaliação apontado pela DCNEI, a educação infantil não contou com dados resultantes de exames em larga escala que promovem a seleção, classificação e privilegia a antecipação da escolarização na educação infantil, colaborando, segundo Schneider (2013, p.19), “[...] para o surgimento de medidas de mercado na educação, induzindo à competição entre escolas, redes e sistemas”.

As políticas curriculares nacionais delineiam um campo de transformações e movimentos. Mediante esse fluxo, foram instituídas, em 13 de julho de 2010, por meio da resolução CNE/CEB nº 04/2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNGEB) que possuem 60 artigos e integraram a retomada da discussão sobre educação infantil (BRASIL, 2013a).

Ao que se refere a essa etapa, identificaram-se os seguintes artigos mais importantes do documento DCNGEB (BRASIL, 2013a).

Do capítulo 1, das etapas da Educação Básica do DCNGEB (BRASIL, 2013a, p. 7):

Art. 21. São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional: I - a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos.

Na seção primeira e artigo 22 da educação infantil do documento DCNGEB (BRASIL, 2013a), são explícitas as ações não só das instituições educacionais, mas também da articulação das instituições com as famílias e sociedade: “A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013a, p. 8).

Quanto à avaliação para as instituições de educação infantil, o documento expressa que não haverá parâmetros de medidas para esse público, conforme aponta o parágrafo 3º: “a avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de

promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 2013a, p. 15).

Com base na explanação do conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, lei que norteava as instituições de educação infantil, ressalta-se que aquelas se apresentavam de forma objetiva e clara. Foi possível compreender sua orientação quanto às organizações das instituições de educação infantil e às orientações curriculares. Tal como o RCNEI, o DCNEI também reflete a atuação governamental dos procedimentos postos das reformas neoliberais.

O documento DCNEI (2009) foi elaborado, organizado e publicado com os objetivos de encaminhar e atualizar orientações às políticas curriculares para a área da educação infantil, focaliza as interações experimentadas pela criança em sua realidade escolar junto à articulação do (a) professor (a), reconhece e valoriza as linguagens e brincadeiras como ferramentas de aprendizagem. Com respeito ao documento DCNGEB, que trouxe em sua redação orientações para a educação infantil, considera-o material complementar aos documentos anteriores que tratam do assunto das políticas curriculares para a educação infantil.

### 3.2.3 Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013)

Ao ampliar as discussões sobre o currículo para a educação básica brasileira, em 2013, o MEC elaborou nova Diretriz Curricular Nacional para a Educação Básica. O documento com 562 páginas traz profunda revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), são concepções para o desenvolvimento humano pleno, oferecimento de liberdade e dignidade e valorização das diferenças (BRASIL, 2013a).

Notam-se no documento indícios de uma discussão para a construção de uma Base nacional comum e se demonstra também que as orientações propostas no documento de 2013 seriam o alicerce para a Base nacional comum, como propõe o próprio documento: “São estas diretrizes que estabelecem a Base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013a, p. 4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica apontam como seus objetivos principais:

**Quadro 11 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – 2013**

<b>Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica- 2013</b>
<p>Art. 2º</p> <p>I – sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, <b>tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;</b></p> <p>II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;</p> <p>III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2018), adaptado de Brasil (2013a, p. 7-8).

O documento ressalta a importância da revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Brasil, afirmando que “é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área” (DCNEB) (BRASIL, 2013a, p. 83). Observa-se que esse documento aponta para ações na ampliação e reformulação das políticas curriculares e alia-se a discussões dentro do campo acadêmico-científico e associações ligadas à educação.

A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, discussão incorporada ao documento, faz breve contextualização do conceito e dos conteúdos para um currículo dessa etapa:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2013a, p. 86).

O documento versa sobre a importância da elaboração de capacidades linguísticas e cognitivas das crianças, possibilidade encontrada, por exemplo, nas brincadeiras cantadas, oportunidade de explorarem movimentos, de modo simultâneo, quando brincam com as palavras e imitam certos personagens. Quanto a essa proposição curricular para a educação Infantil:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas **com as diversas linguagens**, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por **imagens, sons, falas e escritas**. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de 94 diferentes **formas de expressão**, tais como **imagens, canções e música, teatro, dança e movimento**, assim como a **língua escrita e falada**, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas (BRASIL, 2013a, p. 93-94, grifos nossos).

Após a análise desse documento produzido pelo MEC, foi possível observar que o mesmo se encontra em oposição a formas de avaliações que contemplem provas e mecanismos de reprovação: “Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2013, p. 95). Essa alegação denota contrariedade ao que se propõe na realidade educacional quanto à avaliação, já que, no governo FHC, “[...] as orientações dos organismos internacionais se apoiaram no tripé avaliação, currículo e gestão [...]” (AMORIM, 2011, p. 157).

Incorporada ao DCNEB (2013), a revisão das diretrizes para a educação infantil reafirmou o conceito da proposta curricular presente no documento em 2009. Não trouxe mudanças divergentes relacionadas à DCNEI (2009) e não sinalizou qualquer ligação com a Base nacional comum, embora a palavra tenha sido repetida 68 vezes no texto.

### 3.3 O BANCO MUNDIAL E A PRIMEIRA INFÂNCIA

O Banco Mundial foi criado em 1944 por meio da Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, ou Conferência de Bretton Woods, sob a designação de Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), nos Estados Unidos. O BM fundado juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) assumiu papel fundamental na reconstrução da Europa devastada pela Segunda Guerra Mundial e, também, na reedificação e assistência de outros países em



desenvolvimento após desastres naturais e necessidade de reabilitação. Como destaca Fonseca (1998, p. 38),

Nos meados dos anos 40, os recursos do FMI e do BIRD foram concentrados na reconstrução dos países europeus devastados pela guerra. Terminada a primeira tarefa, as duas instituições passaram a fomentar o desenvolvimento do Terceiro Mundo, mediante programas conjuntos de assistência técnica e financeira aos países.

O Grupo do Banco Mundial é uma Organização Internacional composta de cinco organismos: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA) e o Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID), que desempenham funções diferentes e complementares, principalmente de combate à pobreza. A missão do Banco Mundial é melhorar a qualidade de vida da população de países em desenvolvimento, proporcionando financiamento, assistência técnica e serviços de assessoramento em matéria de políticas públicas (SILVA, 1999). Ainda, segundo Silva (2002b, p. 50), o Banco Mundial pode ser definido como “[...] uma instituição financeira que maneja operações de créditos, financiamentos e investimentos envolvendo dinheiro público e privado”. Sua atuação propiciou muitos empréstimos em vários setores, principalmente no setor social em países subdesenvolvidos, Ásia, África, Europa e América Latina e Caribe.

O documento do Banco Mundial que recebe destaque na pesquisa é a obra *Como investir na primeira infância: um guia para a discussão de políticas e a preparação de projetos de desenvolvimento da primeira infância* (NAUDEAU et al., 2011), produzida pelo Banco Mundial e publicada em 2010, elaborada por Sophie Naudeau, Naoko Kataoko Alexandria Valerio, Michelle J. Neuman e Leslie Kennedy Elder, da equipe da Rede de Desenvolvimento Humano, Unidade de Crianças e Jovens. Foi traduzida para o português por Paola Morsello, da Editora Singular, com revisão técnica de Suzana Duarte, especialista em Desenvolvimento da Primeira Infância de Moçambique, em 2011. A capa da publicação documento é apresentada na Figura 06.

**Figura 05-** Capa do documento - Como investir na primeira infância: um guia para a discussão de políticas e a preparação de projetos de desenvolvimento da primeira infância



Fonte: (NAUDEAU et al., 2011)

O objetivo da criação de um guia para o Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI), realizado pelo Banco Mundial, foi oferecer recomendações aos gestores de projetos e seus clientes, a fim de viabilizar o diálogo político sobre o tema e auxiliar em decisões sobre investimento no DPI em cada país. O guia (NAUDEAU et al., 2011) foi voltado às gestantes, bebês, crianças pequenas e famílias. Para o BM o termo Primeira Infância refere-se às crianças de zero a seis anos de idade, mas é importante ressaltar que, ao destacar suas políticas de educação e de desenvolvimento, o Banco enfatiza que essas, são para crianças menores de sete anos.

O guia (NAUDEAU et al., 2011) alega que investir em DPI tem suas razões econômicas de curto a longo prazo e traria ganhos de eficiência na saúde e educação, modificando o panorama educacional quanto à redução de evasão escolar e formação de trabalhadores produtivos e ajustados socialmente, com possibilidades de redução da pobreza e na dependência de programas de assistência social. Assim, relata que

Investir na primeira infância é também uma opção inteligente, pois no curto prazo os investimentos no desenvolvimento da primeira infância (DPI) se traduzem em economia considerável de custos e em ganhos de eficiência nos setores de saúde e educação, porque é mais provável que as crianças beneficiadas pelos serviços de DPI sejam saudáveis, tenham mais disposição para aprender ao ingressar na escola primária, fiquem mais tempo na escola, e tenham um bom desempenho durante toda a vida escolar. No longo prazo, investimentos em DPI criam adultos produtivos e bem ajustados socialmente, que contribuem para o crescimento econômico do país e ajudam a romper o ciclo intergeracional da pobreza, como demonstrado pelos melhores salários, pela menor dependência desses indivíduos de programas de assistência social, pelo maior acúmulo de bens e pelas famílias mais saudáveis. Esses auxílios não apenas nivelam as condições das crianças oriundas de meios desfavorecidos, mas também constroem sociedades melhores, mais justas e mais prósperas (NAUDEAU et al., 2011, p. xiii-xiv).

Ressalta, também, o guia que programas ligados ao DPI têm prioridade no desenvolvimento de uma nação, principalmente em países pobres, nos quais a discrepância de estimulação à aprendizagem de crianças pobres e daquelas de famílias de com maior renda é significativa.

Notadamente, o DPI deveria ser uma prioridade importante na agenda de desenvolvimento de um país. Infelizmente, a maioria das crianças pobres dos países de baixa e média renda não tem acesso a programas de DPI de alta qualidade, que oferecem oportunidades precoces de estimulação e aprendizagem. E tal falta de acesso persiste, apesar das fortes evidências de que as diferenças entre a aprendizagem precoce de crianças desfavorecidas e aquelas de famílias mais abastadas se ampliam rapidamente nos primeiros anos de vida e que compensar essas diferenças mais tarde na vida da criança se torna difícil e caro (NAUDEAU et al., 2011, p. xiv).

Sobre o termo “Desenvolvimento da Primeira Infância”, amplamente utilizado no guia (NAUDEAU et al., 2011) e direcionado para países em desenvolvimento, Rosemberg (2002b) contribui afirmando que a concepção do Banco Mundial para a educação infantil está pautada na situação econômica de cada país. Atentando-se a essa questão, a autora expõe que:

[...] no Brasil com uma nova concepção: a de ‘desenvolvimento infantil’, que, a meu ver, não significa apenas alteração de terminologia. Significa, sim, alteração de concepção, pois programas para desenvolvimento infantil podem ser implantados pelas mães, por visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da

brinquedoteca sob a responsabilidade de qualquer instância administrativa. E mais: no bojo de programas 'focalizados' para o combate à pobreza corre-se o risco (já conhecido) de que eles não sejam complementares mas substitutos dos programas setoriais universais. Isto é, a despeito dos avanços das concepções, de teorias e leis de assistência social contemporânea, a prática de sua implantação em programas para crianças pequenas pobres atesta que os recursos alocados são poucos significativos para cobrir a complexidade das propostas de desenvolvimento integrado (bio-psíquico-social) (ROSEMBERG, 2002a, p. 66).

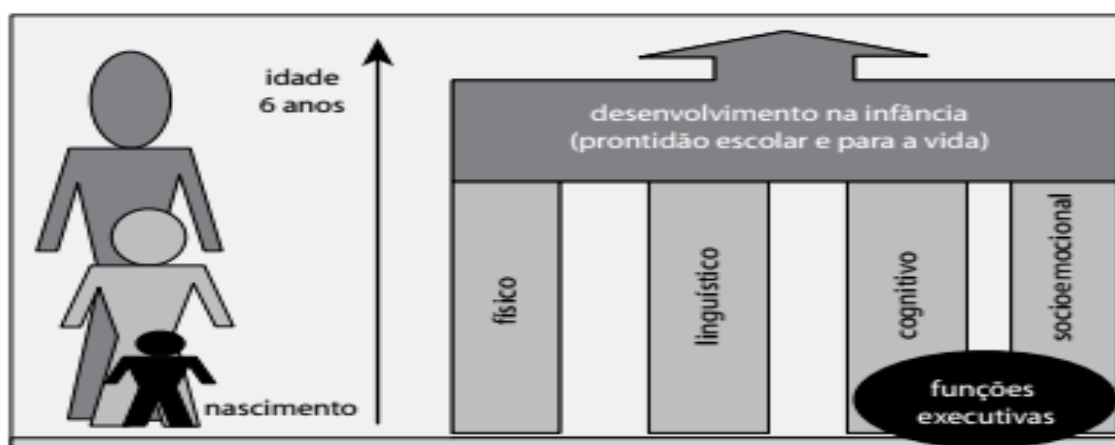
Com uma equipe da Rede de Desenvolvimento Humano, o Banco Mundial, sob a justificativa de reforçar suas proposições de políticas para o DPI na educação, estabelece que as crianças, ao final da primeira infância, tenham se desenvolvido física, intelectualmente, no alcance da linguística, e socioemocionalmente, para tornarem-se indivíduos bem produtivos no corpo social. A fim de possibilitar melhor compreensão desses desenvolvimentos, os autores (NAUDEAU et al., 2011) enumeram, na seguinte ordem, as orientações para um efetivo DPI: (1) crianças saudáveis e bem nutridas, (2) confiança plena em seus tutores e boa interação com familiares, colegas e professores, (3) capacidade de comunicação em sua língua nativa, (4) preparação para o aprendizado no decorrer de sua participação na escola primária.

Para se alcançar os objetivos do DPI, os autores esclarecem que o processo de intervenção em "Desenvolvimento da Primeira Infância", nos primeiros anos de vida da criança, tem ação de compensar tendências negativas que envolvem crianças carentes e desfavorecidas, como a ausência de serviços básicos de saneamento, água potável e acesso a serviços de saúde e nutrição adequada; família com baixo nível de escolaridade; e falta de acesso a creches e pré-escolas de qualidade. Os autores afirmam que a intervenção visa proporcionar às crianças menores "[...] mais oportunidades e melhores resultados em termos de acesso à educação, qualidade da aprendizagem, crescimento físico e saúde, e, eventualmente, produtividade" (NAUDEAU et al., 2011, p. 6).

Com base nos quatro domínios inter-relacionados do desenvolvimento da criança - os desenvolvimentos físico, cognitivo, linguístico e socioemocional, esses autores definiram o marco conceitual para as políticas de DPI e o conceituam como um "processo multidimensional em que o progresso em um domínio muitas vezes atua como um catalisador para o progresso em outros domínios. Por outro lado, os

atrasos em uma área de desenvolvimento podem igualmente ser catalizadores de atrasos em outras áreas” (NAUDEAU et al., 2011, p. 6). Dessa maneira, os domínios do desenvolvimento da criança estabelecem conexões e relações entre si, conforme aponta a Figura 06:

**Figura 06-** Desenvolvimento da Primeira Infância: Quatro domínios inter-relacionados



Fonte: (NAUDEAU et al., 2011, p. 7.)

O desenvolvimento físico é definido, no texto do guia (NAUDEAU et al., 2011), como crescimento individual da criança, aquisição de habilidades motoras finas e habilidades motoras grosseiras, além de independência em cuidar de si. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, este engloba progressos nas habilidades analíticas, resolução de problemas mentais, memória, habilidades matemáticas, ampliando-se, próximo à idade escolar, para o conhecimento dos números, das letras, de informações importantes, como o próprio nome e endereço, assim como a capacidade de reter informações na memória de curto prazo.

O desenvolvimento da linguagem expressa-se no recém-nascido quando este balbucia, aponta e gesticula, nas primeiras palavras e frases, enquanto bebê, até a ampliação destas aos dois e três anos. Em idade pré-escolar, o desenvolvimento da linguagem inclui a produção e a compreensão de palavras, identificação de letras, capacidade de contação de histórias e aproximação e intimidade com os livros. Já o desenvolvimento social e emocional compreende o relacionamento com os cuidadores e as crianças aprendem em quem podem confiar ao seu redor para satisfazer as suas necessidades. A idade pré-escolar comporta a competência

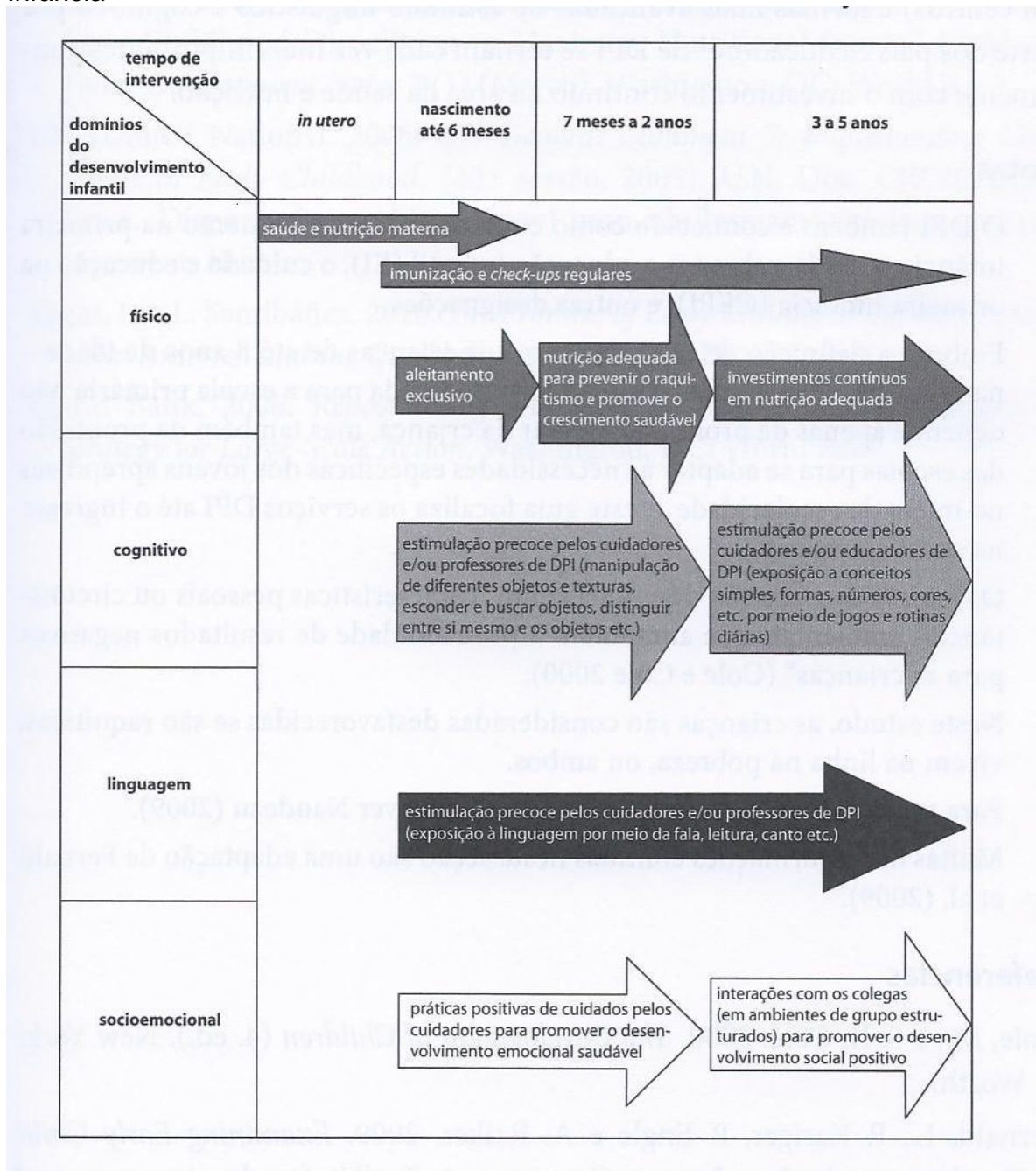
social, ao conviver com os outros, a gestão de comportamento, ao seguir instruções e cooperar com os pedidos, a percepção social ao identificar pensamentos e o autocontrole emocional.

Ao se observar a Figura 07, exposta pelo Banco Mundial, nota-se que a preocupação no desenvolvimento da criança reside nos aspectos físico, cognitivo, linguístico e socioemocional bem como em suas habilidades e competências a serem adquiridas ao longo dos primeiros anos de vida. Proposta de desenvolvimento da criança que se encontra em consonância com o prefácio do guia, que retrata que “Todas as crianças merecem uma chance de crescer e tornarem-se pessoas **saudáveis, educadas e competentes**, não importa onde ou quando nasceram” (NAUDEAU et al., 2011, p. xiii, grifo nosso).

Marquez (2016) tece breve crítica e questionamento quanto à ausência de apresentação de conceitos importantes no marco conceitual do guia. A autora aponta que as bases teóricas que fundamentam os domínios do desenvolvimento da criança não são revelados e que os autores citados no texto do guia não elucidam “[...] de quais crianças estão falando - de que grupos, de quais classes sociais, de que cultura, de qual país -, apesar de, na contextualização do estudo, discorrerem sobre a situação econômica de algumas crianças no mundo” (MARQUEZ, 2016, p.163).

Nesse contexto, o Banco Mundial define que o “Desenvolvimento da Primeira Infância” é um processo cumulativo, sendo que algumas intervenções são denominadas de janelas de oportunidades, ou seja, são subperíodos específicos, para estimular diferentes grupos etários e, pelo que tudo indica, sem distinção e referência aos aspectos econômicos e sociais, como segue na Figura 07.

Figura 07- Os subperíodos e as Intervenções de Desenvolvimento da Primeira Infância



Fonte: (NAUDEAU et al., 2011, p. 9).

Observa-se que a Figura 08 apresenta os tipos de intervenção nas “janelas de oportunidades” mais relevantes para o Banco Mundial o durante a primeira infância, divididos no tempo de intervenção em in útero; nascimento até seis meses; sete meses a dois anos de idade; três a cinco anos de idade que se relacionam com os quatro domínios do desenvolvimento infantil.

É também relevante contextualizar sobre o termo “prontidão escolar”, citado no guia (NAUDEAU et al., 2011) em vários momentos, o que “[...] significa que uma

criança possui as capacidades cognitivas e socioemocionais necessárias para aprender e ter sucesso na escola” (NAUDEAU et al., 2011, p. 20). Quer dizer que com a criança adquirindo os domínios de desenvolvimento infantil em idade certa, os resultados e índices educacionais serão conseqüentemente melhorados, por sua associação à prontidão escolar e, também, à adaptação da instituição escolar ao receber alunos advindos de creches. Desse modo, uma “[...] transição bem-sucedida para a escola primária não depende apenas da prontidão escolar, mas também da prontidão das escolas para se adaptar às necessidades específicas dos jovens aprendizes no início da escolaridade” (NAUDEAU et al., 2011, p. 10). Ou seja, o efetivo desenvolvimento da primeira infância caminha progressivamente e em paralelo ao seu sucesso não só escolar, mas também, futuramente, à participação no mercado de trabalho, como afirmam os autores:

As habilidades desenvolvidas na infância formam a base para o aprendizado futuro e o sucesso no mercado de trabalho. O DPI aumenta a capacidade da criança de aprender, de trabalhar em grupo, de ser paciente e desenvolver outras habilidades que são a base da aprendizagem formal e da interação social no ambiente escolar e fora dele (NAUDEAU et al., 2011, p. 15).

O Banco Mundial destaca que, ao realizar intervenções adequadamente, estas se tornam ferramentas de encaminhamento para a “prontidão escolar”, que se relaciona diretamente com o sucesso escolar, bem como com a formação de trabalhadores produtivos. Constata-se que a terminologia prontidão escolar à educação é considerada fator de investimento econômico, de formação de trabalhadores produtivos e qualificados, o que denota o caráter economicista e/ou produtivista do Banco Mundial (MARQUEZ, 2016).

Ao evidenciar que a concepção do BM quanto ao investimento em políticas de “Desenvolvimento da Primeira Infância”, foi possível verificar que há alguns benefícios promovidos em curto e longo prazo, entre eles, os desenvolvimentos físico, cognitivo, social, linguístico e emocional. Também, tanto o relatório de 2017 como o guia (NAUDEAU et al., 2011) sugerem a associação do Desenvolvimento da Primeira Infância ao desenvolvimento do capital humano do futuro, o que define, para Meszáros (2002), que a educação determina a formação para a vida e não a qualificação para o mercado de trabalho, pois não é uma mercadoria.



Além do mais, o guia (NAUDEAU et al., 2011) concebe, ao Desenvolvimento da Primeira Infância, o sucesso futuro no mercado de trabalho, a formação de mão de obra produtiva e de adultos bem ajustados socialmente que visam contribuir com o avanço econômico em qualquer localidade, território nacional ou internacional.

Ao considerar a avaliação dos domínios de desenvolvimento da criança, a publicação (NAUDEAU et al., 2011) retoma as habilidades contidas nas funções executivas da Figura 08 e também, como afirma Marquez (2016 ,p.175), nas “[...] Dimensões da Prontidão Escolar das Crianças, e propõe a seleção e adaptação de instrumentos de desenvolvimento infantil que tem sido desenvolvidos, validados e normatizados nos países desenvolvidos”.

No que concerne aos instrumentos de avaliação nos domínios do desenvolvimento infantil, o Banco Mundial, por meio de (NAUDEAU et al., 2011) orienta a realização de testes financiados pelo próprio Bm como o: *Woodcock* – Teste de Memória para Nomes; Teste de Vocabulário por Imagens *Peabody* e TVIP; Teste de *Stroop*; Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência de *Achenbach*; Escala de Inteligência de *Stanford-Binet*; Questionário Dividido por Idade e Estágio (ASQ) e Instrumentos de Desenvolvimento Precoce (IDP). Esses testes são explicitados na Figura 08.

Figura 08- Exemplos de testes de desenvolvimento infantil comumente usados em avaliações de impacto de “Desenvolvimento da Primeira Infância”

**Tabela 2.1.2 Exemplos de Testes de Desenvolvimento Infantil comumente Usados em Avaliações de Impacto de DPI**

<i>Nome de teste</i>	<i>Faixa etária (anos)</i>	<i>Domínios do desenvolvimento infantil</i>	<i>Tipo de medição</i>	<i>Exemplos de países<sup>a</sup></i>
Teste de Vocabulário por Imagens Peabody (PPVT) e TVIP (versão equivalente em espanhol)	2½ ou mais	Desenvolvimento da linguagem (linguagem receptiva)	Observação direta da criança	Camboja Equador <sup>b</sup> Madagascar Moçambique Nicarágua <sup>c</sup>
Questionário Dividido por Idade e Estágio (ASQ)	0 a 6	Múltiplos domínios de desenvolvimento da criança	Avaliações e relatórios (pelos pais ou cuidadores) e observação direta da criança	Camboja Chile <sup>d</sup> Equador <sup>e</sup> Moçambique
Woodcock – Johnson III – Teste de Memória para Nomes	2½ ou mais	Desenvolvimento cognitivo (memória associativa)	Observação direta da criança	Camboja Equador <sup>f</sup>
Escala de Inteligência de Stanford-Binet	2½ ou mais	Desenvolvimento cognitivo	Observação direta da criança	Madagascar
Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência de Achenbach (CBCL)	1½ a 6 (5 anos e 11 meses)	Desenvolvimento socioemocional	Avaliações e relatórios (pelos pais ou cuidadores)	Brasil China <sup>g</sup> Turquia
Teste de Stroop (versão dia e noite)	3 a 6	Função executiva	Observação direta da criança	Madagascar
Questionário de Capacidades e Dificuldades	3 ou mais	Desenvolvimento socioemocional	Avaliações e relatórios	Madagascar
Instrumento de Desenvolvimento Precoce (IDP)	4 a 7	Múltiplos domínios / prontidão escolar	Avaliações e relatórios (pelos educadores da pré-escola ou da 1.ª série)	Moçambique, Kosovo México Indonésia

Fonte: (NAUDEAU et al., 2011, p. 59).

O Banco Mundial, a partir da publicação do “Guia” (NAUDEAU et al., 2011), fornece informações sobre a realização de avaliações de impacto das intervenções de “Desenvolvimento da Primeira Infância” em países em desenvolvimento como Camboja, Indonésia, Moçambique, Brasil, Chile e Nicarágua.

As avaliações têm com base resultados obtidos por projeto piloto, a fim de aperfeiçoar os instrumentos de testes e realizar adaptações que, segundo o “Guia” (NAUDEAU et al., 2011), podem demandar tempo e elevado custo financeiro. A obra

(NAUDEAU et al., 2011), retrata o exemplo de adaptações em Moçambique no ano de 2008: “Entre os instrumentos selecionados estavam o TVIP (avaliação direta da linguagem receptiva da criança)” e também o teste [...] “ASQ (combinação do relatório de avaliação direta da mãe sobre as competências da criança em vários domínios, incluindo motor fino, motor grosseiro, resolução de problemas, comunicação pessoal e social) para crianças de 3-5 anos”.

O Questionário Dividido por Idade e Estágio (ASQ) foi implementado e aplicado na cidade do Rio de Janeiro<sup>36</sup>, entre os anos de 2010 e 2011, em crianças matriculadas em creches e pré-escolas do município.

No guia (NAUDEAU et al., 2011), o Banco Mundial orienta os países em desenvolvimento a analisar e interpretar os dados de grupos de crianças e não os individuais. A principal proposta do BM aos seus clientes é criar uma tendência de avaliação, com vistas a “[...] comparar as crianças de um grupo experimental a crianças de um grupo controle [...]” (NAUDEAU et al., 2011, p.58). É possível apreender que alguns aspectos presentes nos procedimentos adotados pelo BM relacionam-se com as características citadas por Sousa (2003, p.187) quanto a avaliações pautadas na

ênfase nos produtos ou resultados; atribuição de mérito tomando-se individualmente instituições ou alunos; dados de desempenho escalonados, resultando em classificação; uso de dados predominantemente quantitativos e destaque à avaliação externa, não articulada à auto-avaliação.

Na proposição de Sousa (2003, p.187), esse princípio avaliativo “[...] tende a imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas [...]”. Nessa lógica, as proposições do BM, assumidas no guia (NAUDEAU et al., 2011), geram mecanismos competitivos e fortalecem os princípios de qualidade estabelecidos pelo Estado. Conforme expressa Sousa (2003, p.188, grifos nossos):

---

<sup>36</sup> O Questionário dividido por Idade e Estágio (ASQ) aplicado no Rio de Janeiro será discutido em próxima subseção intitulada “Currículo e Avaliação na Educação Infantil”.

O princípio é o de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. Nesta perspectiva assume o Estado a função de estimular a produção dessa qualidade. As políticas educacionais ao contemplarem em sua formulação e realização **a comparação, a classificação e a seleção** incorporam, conseqüentemente, como inerente aos seus resultados a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação.

O Banco Mundial, por meio do guia (NAUDEAU et al., 2011), considera que países em desenvolvimento se depararão com restrições orçamentárias na aquisição de testes, pois a compra bem como a sua administração têm custo variável no mercado. Assim, “A exigência de pagamento de direitos autorais para certos testes pode requerer que novos kits sejam comprados para cada equipe de coleta de dados” (NAUDEAU et al., 2011, p.58).

Nesse aspecto, a construção de avaliações e testes sob a recomendação do Banco Mundial, sobretudo para países periféricos, assume uma tendência de aquisição de pacotes prontos, o que aponta para uma noção de educação associada à condição de mercadoria, conduzida sob um viés produtivista e marcada por padrões avaliativos.

É importante retomar os documentos nacionais que apresentam o processo de avaliação e as suas orientações. A DCNEI (2010) propõe as instituições de Educação Infantil, procedimento para acompanhar o trabalho pedagógico de ensino aprendizagem e para avaliação do desenvolvimento infantil, sem classificar e selecionar, ou mesmo promover a criança. Mas, garantir o processo de desenvolvimento e a “Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc)” (BRASIL, 2010, p. 29).

O documento DCNGEB (BRASIL, 2013a), que realiza a revisão das Diretrizes Curriculares para a educação infantil, orienta a buscar os melhores caminhos na prática pedagógica, na compreensão do contexto de aprendizagem. Desse modo:

Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades (BRASIL, 2013a, p.95).

-se que os documentos DCNEI (2010) e DCNGEB (BRASIL, 2013a), expressam propostas de avaliação por meio de acompanhamento do desenvolvimento da criança, em forma de registros diversos, o que não inclui, medições em larga escala ou ferramentas de classificação. Dessa forma, pode-se observar que os documentos oficiais encontram-se em detrimento ao documento do BM, pois, a as diretrizes de análise de ambos os documentos oficiais nacionais, propõem avaliação de forma contínua e, que leve-se em conta o processo de aprendizagem. Enquanto o formato de orientações para avaliações na primeira infância proferida pelo Banco Mundial, reserva um fim em si mesmo.

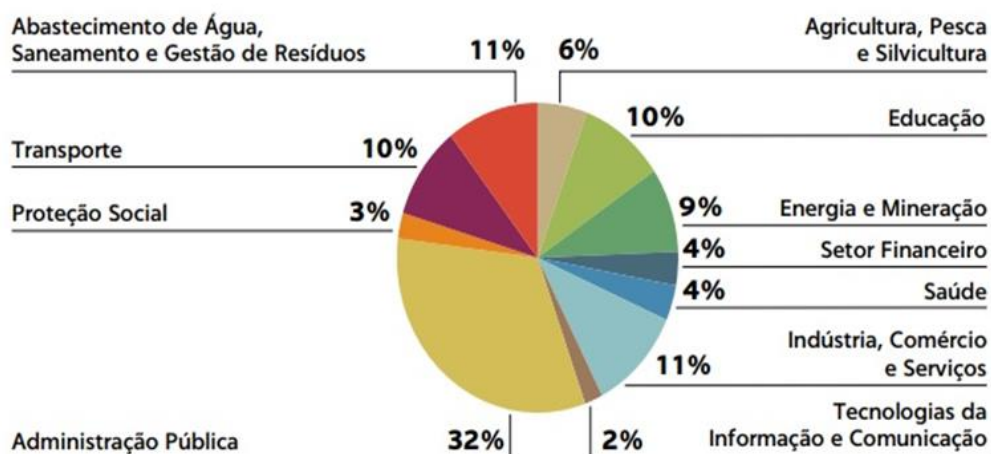
Outro documento do BM que recebe destaque nesta pesquisa é o relatório anual do BM de 2017, nominado *Erradicar a Pobreza Extrema: promover a prosperidade compartilhada* (BM, 2017). O material conta com 87 páginas e, na sua capa traz, os seguintes objetivos: acelerar o crescimento econômico, construir capital humano e promover a resiliência. Esse documento foi elaborado e preparado pelas diretorias executivas do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID).

Segundo o documento do BM (2017), no que se refere à América Latina e Caribe, os empréstimos para a política de assistência no ano de 2017 somam o total de US\$ 5,9 bilhões destinados a 56 projetos, o que incluiu US\$ 5,4 bilhões em empréstimos do BIRD e US\$ 503 milhões da AID. Estabeleceram-se 13 acordos de Serviços de Consultoria Reembolsáveis com oito países da América Latina e Caribe, o que resultou em um total de US\$ 5,2 milhões (Banco Mundial, 2017).

Na Figura 09, o BM revela sua focalização em financiamentos e cartas de empréstimos para programas e projetos que visam apoiar o acesso a serviços básicos de qualidade como saúde, proteção social, quando necessária, e oportunidades de empregos, serviços financeiros e no campo educacional.

**Figura 09** – Empréstimos do Bird e da AID por setor – exercício financeiro de 2017- América Latina e Caribe

PARCELA DO TOTAL DE US\$ 5,9 BILHÕES



Fonte: Banco Mundial (2017, p. 50).

Segundo o documento do Banco Mundial (2017), verifica-se que as crianças são imensamente afetadas pela pobreza e falta de acesso aos serviços de infraestrutura básicos tais como os de saúde e educação. Portanto, a recomendação prescrita pelo Banco é ampliar o desenvolvimento do capital humano, que fomentará “as aptidões coletivas e a capacidade de uma população – [...] um fator determinante crítico do crescimento econômico e da redução da pobreza” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 21). O BM enfatiza o capital humano como mecanismo de ação para a promoção de serviços essenciais com qualidade, também considerado moeda de troca determinante para os países da América Latina e Caribe conseguirem seus empréstimos e financiamentos.

O enfoque do Banco Mundial no investimento em capital humano visa a promover o acesso universal a serviços sociais de alta qualidade por meio de sistemas responsáveis para educação, saúde e proteção social que possam produzir resultados, especialmente para as pessoas mais pobres do mundo. Cumpre notar que mais de um terço das operações do Banco Mundial em desenvolvimento humano é agora baseado em resultados, desembolsando dinheiro quando são alcançados os resultados pré-acordados (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 22).

Nesse sentido, Rosemberg (2002) elucida os interesses do BM em relação à primeira infância, afirmando que as crianças pequenas são vistas como sujeitos subordináveis e suscetíveis à influência externa, ou seja, a primeira infância busca

uma função de regular o equilíbrio do mercado de trabalho na reprodução e acumulação do capital, em detrimento ao desenvolvimento humano e social. Penn (2002, p. 12-13) ratifica que a teoria do capital humano é utilizada de forma a promover “[...] o objetivo da infância [que] é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o ‘capital humano do futuro’”.

Ao sinalizar a relevância do capital humano, o Banco Mundial (2017, p.61) “[...] estabeleceu parcerias e potencializou plataformas destinadas a aumentar o apoio global e nacional para o movimento de desenvolvimento da primeira infância”. Para o BM, a primeira infância é um investimento econômico que alavanca a competitividade dos países e possibilita o surgimento de diversos programas e projetos de desenvolvimento para a educação infantil em países da América Latina e Caribe.

Com um olhar atento aos documentos do Banco Mundial, constata-se que o mesmo tem apoiado e realizado empréstimos para programas e cuidados da primeira infância em países da América Latina como Bolívia, Colômbia, Brasil e El Salvador, além de comissionar materiais e *websites* sobre a primeira infância, afirma Rosemberg (2002). Inclusive, para essa autora, o BM considera-se importante promotor do desenvolvimento da primeira infância e, objeto de lobby de muitas organizações que os veem como um protagonista central nesse campo. O próprio BM defende que: Cada vez mais, grande parte desse investimento tem sido direcionada para ajudar a primeira infância – o capital humano do futuro (WORLD BANK, 2000, p. 1).

Em síntese, o BM, em seu relatório, não aponta a relevância do desenvolvimento humano e a promoção da cidadania da criança pequena bem como a vivência desta na educação infantil e, sim, propõe políticas que possibilitem formar o capital humano do futuro, visto que essa etapa serviria de desenvolvimento econômico eficiente no atendimento à pobreza.

Nessa perspectiva, ao se analisar as recomendações do BM no documento “*Como investir na primeira infância*” (2011) e no relatório “*Erradicar a Pobreza Extrema: promover a prosperidade compartilhada*” (2017), foi possível identificar que as recomendações para a primeira infância estão delineadas por princípios econômicos e permanecem alicerçadas na visão da educação infantil como uma etapa compensatória e preparatória para a escolarização. A focalização na pobreza

é outro alicerce que não se desmembrou das políticas para a educação infantil. Permanece a lógica de que investir na infância é uma ação de combate à pobreza.

Na próxima subseção, realiza-se uma análise das recomendações do BM nos aspectos relacionados à avaliação no âmbito das políticas curriculares para a educação infantil.

### 3.4 CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECOMENDAÇÕES DO BANCO MUNDIAL

Nesta subseção, a discussão terá por base as recomendações do BM para avaliação e suas considerações no mundo contemporâneo, a fim de compreendê-la, nas políticas curriculares para a educação infantil, bem como as possíveis implicações na prática pedagógica.

Conforme já discutido anteriormente, ao se analisar as políticas educacionais e, de forma específica, as políticas curriculares nacionais para a educação infantil, verificou-se que o cenário internacional e as reformas no país foram orientados por modelos políticos neoliberais junto às recomendações do Banco Mundial e outras organizações e organismos internacionais<sup>37</sup>.

Nessa perspectiva mercadológica capitalista, a educação torna-se amplo mercado em escala mundializada, cujo maior discurso é sua qualidade e seus serviços. Hypolito e Ivo (2013) expõem que, com essa ação gerencialista iniciada no sistema de ensino brasileiro, “[...] a educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial, por meio de discursos que supostamente visam à melhoria da qualidade dos serviços educacionais ofertados” (HYPOLITO; IVO, 2013, p. 380). Nesse sentido, esses autores acrescentam que “ações notadamente gerencialistas são apresentadas como solução para todos os problemas da educação pública, articuladas, como se sabe, a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência”.

---

<sup>37</sup> Organismos internacionais que realizam recomendações no campo educacional brasileiro são a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).



No que concerne às avaliações, Hypólito (2010, p. 1339) aponta que “a introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado”. Dessa forma, os instrumentos de avaliação não são apenas ferramentas de verificação dos resultados do aprendizado do aluno, como também sinaliza Souza (2003, p. 176), ao contextualizar que avaliação tem por objetivo “propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação”, mas são também agentes de regulação política dos sistemas de ensino educacional.

Hypólito e Ivo (2010, p. 1339) ampliam a discussão sobre a regulação do Estado sob o sistema de avaliação e destacam:

A introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado, que passa a controlar e a avaliar desde longe, por meio da contratação de terceiros para realizar a avaliação externa – considerada como prestação de contas à sociedade civil (accountability). Tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais.

Para os autores Bauer, Alavarsel e Oliveira (2015), o contexto de reformas na educação evidenciou que, em

[...] todas as reformas implantadas, no caso brasileiro é bastante evidente a difusão e ampliação de avaliações que têm como traço comum a utilização de provas padronizadas, aplicadas em larga escala, configurando nitidamente um processo de avaliações externas, com crescente importância no desenho das políticas educacionais de todos os entes federados (BAUER; ALAVARSEL; OLIVEIRA, 2015, p. 1369).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a), precisamente se encontra, no artigo 31, a normatização da avaliação para a educação infantil, que estabelece o uso da observação e do registro como forma de avaliação: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996a, p. 11). A lei não aponta nenhum tipo de ferramenta que possa mensurar/medir o aprendizado da criança nessa etapa

do ensino e, muito menos, tem a finalidade classificatória e restritiva da progressão escolar.

O modelo utilizado na avaliação educacional em outras etapas do ensino consiste na aferição de valor, segundo o desempenho do estudante, por meio de resultados em provas. No campo da educação infantil, a preocupação em relação à avaliação tem se tornado claramente tema de muita discussão, pois avaliar desempenho de crianças pequenas que frequentam creches, utilizando ferramentas que visam determinar escalas de desempenho, faz parte de diálogo frágil no que diz respeito à questão de ética (ROSEMBERG, 2013).

A avaliação da educação básica brasileira é coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é uma autarquia federal vinculada ao MEC, que segue regulamentos e normas estipuladas pelo Estado. Já a tarefa de diagnosticar fatores necessários para melhorar a qualidade da educação fica por conta do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que se ampara na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996a), o qual aponta o objetivo final da avaliação como ferramenta para melhorar a educação.

A política de avaliação da educação infantil é recente em âmbito nacional. Porém, em alguns<sup>38</sup> países, inclusive da América Latina, que realizaram e/ou realizam, a avaliação para crianças que frequentam a Educação Infantil. A esse exemplo, toma-se por referência a Austrália, cujo governo elaborou um sistema de autoavaliação, denominado de *Putting Children First – Quality Improvement and Accreditation System* (Conselho Nacional de Credenciamento de Creches, 1993). O sistema tem o objetivo de assegurar a qualidade na educação para a criança e serve para “[...] auto-avaliação e avaliação externa da instituição (pelos pais e assessores), a fim de realizar seu credenciamento nos órgãos governamentais” (SOUZA; CAMPOS-DE CARVALHO, 2004, p. 129).

No campo das políticas curriculares para a educação infantil e sua relação com a avaliação, pontuam-se, para análise, os documentos produzidos pelo MEC a partir da década de 2000.

Nos anos 2000, o MEC publicou dois documentos em relação à avaliação da educação infantil: os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”

---

<sup>38</sup> Os países na América Latina que realizam, ou já realizaram avaliações no desenvolvimento da primeira infância são: México, Chile, Costa Rica, Equador, Nicarágua, Paraguai e Peru. Fonte: (BRASIL, 2013, p.30-31):

(BRASIL, 2006c) que, embora não apresentem caráter obrigatório, são um documento norteador dos critérios de qualidade em relação à proposta pedagógica, e o documento intitulado “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009b), no qual há a proposta de autoavaliação institucional, administrada pelos dirigentes da instituição com participação das famílias e da comunidade. O documento dos “Indicadores” traça uma metodologia de trabalho que busca garantir discussões sobre indicadores mais relevantes, além de estimular o formato de avaliação participativa e aberta.

A lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE, apresentou a implementação da avaliação da educação infantil, pois era a única etapa da educação nacional não avaliada oficialmente. A estratégia 1.6 do PNE, da meta 1, determina que se deve

1.6 Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (BRASIL, 2014).

Esse dispositivo será uma forma de se reunir informações para se avaliar a qualidade dessa etapa da educação, além do que servirá de subsídio para se atualizar e orientar as políticas públicas curriculares no período de avaliação.

No ano de 2016, foi publicada a portaria nº 369/2016 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), incorporando a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) cuja abrangência inclui a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), organizado em um:

[...] ciclo avaliativo bianual a iniciar-se em 2017, com o objetivo de realizar diagnóstico sobre as condições de oferta da educação infantil pelos sistemas de ensino público e privado no Brasil, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da educação infantil (BRASIL, 2016b).

A questão da avaliação demonstra que estudos realizados no Brasil têm trazido à tona a discussão sobre os sistemas de apostilamento, ou pacotes pedagógicos, em busca de resultados imediatos. Dessa forma, as instituições de educação infantil buscam maneiras para ampliar índices e resultados. Como apontam Lopes e López (2010, p. 97),

Busca-se reduzir e subordinar a prática do ensino-aprendizagem à exterioridade, a partir da adoção de regras e da utilização de um suporte material (livros, mídia institucional, parâmetros) que se quer prescritivo, estandardizado e, por isso mesmo, passível de ser classificado, mensurado e comparado, sempre com a finalidade de se atingir metas.

Nesse contexto, fomenta-se um mercado educacional por meio de consultorias, vendas de materiais didáticos e apostilamento, pacotes de formação profissional, com a finalidade de se ampliar as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das creches e pré-escolas. Essa relação de políticas curriculares e avaliação promove a necessidade de se medir o aprendizado básico, com ênfase na elevação de índices e ranquiamento, propondo-se a lógica da oferta da educação mínima via padronização dos currículos que serão cobrados nos testes também padronizados.

Os autores Hypolito e Ivo (2013, p. 381) acrescentam que há regulação e controle externo que influenciam as práticas pedagógicas:

Esta regulação externa que induz práticas pedagógicas, modelos de gestão e de currículo, está fortemente atrelada às avaliações externas, e em torno desta lógica de avaliações criam-se os sistemas de avaliação em larga escala, exames padronizados, índices e indicadores de qualidade, pacotes pedagógicos, que servem como guias indutores/orientadores na busca da melhoria da qualidade da educação.

Ainda, segundo os autores Hypolito e Ivo (2013), apesar de o Brasil não contemplar um currículo prescritivo, visto que não há um currículo nacional e sim parâmetros e referenciais curriculares, as avaliações padronizadas caracterizam-se como forma de prescrição curricular. Desse modo, adotar sistemas de avaliação padronizados, indicadores de qualidade, gerará relevantes pontos negativos no contexto da educação e particularmente efeitos sobre as políticas curriculares.

No Brasil, especificamente no município do Rio de Janeiro, utilizou-se, por um período, o instrumento norte-americano ASQ-3, no qual é usado o questionário Ages & Stages como forma de avaliação, a partir de estudos realizados pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), vinculada à Presidência da República (RIO DE JANEIRO, 2010).

Trata-se de instrumento financiado pelo Banco Mundial e utilizado em sistemas de avaliação em países periféricos, como já exposto em subseção anterior, é uma ferramenta de avaliação, em larga escala, do desempenho das crianças, traduzido e publicado com o título “Manual de uso do ASQ-3” pela Secretaria do Município do Rio de Janeiro.

Os pesquisadores aplicaram o questionário Ages & Stages a estudantes presentes em creches e pré-escolas públicas e conveniadas, no ano de 2010. O método do instrumento se deu por meio de comparação do desenvolvimento cognitivo e motor dos estudantes, o que forneceu uma aproximação média do valor agregado (RIO DE JANEIRO, 2010).

O objetivo do questionário Ages & Stages Questionnaires – ASQ-3<sup>39</sup> “[...] está em desenvolvimento um sistema de indicadores de resultados alcançados e de insumos utilizados, que permitam monitorar e avaliar a qualidade e eficácia dos serviços oferecidos” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 4). Esse questionário abrange, em sua estrutura, cinco domínios do desenvolvimento infantil e pode ser aplicado em crianças de um mês de vida até os cinco anos de idade, ou seja, para a criança durante toda a permanência desta na educação infantil, como informa o próprio documento, no qual há

[...] um conjunto de 20 escalas para crianças de diferentes idades cobrindo o intervalo etário de 1 mês a 5 anos e meio. Cada escala avalia o desenvolvimento da criança ao longo de cinco dimensões: Comunicação, Motora Ampla, Motora Fina, Resolução de Problemas e Pessoal e Social (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 4).

Composto por 21 questionários diferentes, o ASQ-3 estabelece um intervalo de idade para cada questionário, 19 são voltados às crianças menores de quatro

---

<sup>39</sup> “Essa sigla representa as iniciais do nome original do teste: *Ages and Stages Questionnaires*, o qual foi desenvolvido em 1997 nos Estados Unidos. Desde então, vem sendo utilizado em diversos países, como os Estados Unidos, França, Espanha, Dinamarca, Noruega, Quênia, Zâmbia, China e Coréia. Na América do Sul, Chile e Equador validaram o instrumento para avaliar o desenvolvimento de suas crianças” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 6).

anos e apenas dois são para as crianças com idade entre quatro e cinco anos e meio. Cabe salientar que, para responder ao ASQ-3, “o informante não precisa ter qualquer formação específica e deve simplesmente conhecer muito bem a criança avaliada” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 6) e levará em média 20 minutos para ser respondido completamente.

Os questionários têm a mesma estrutura e contam com cinco blocos, cada um destes representa um domínio diferente como a comunicação, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, resolução de problemas e pessoal/social e é composto por seis perguntas, com um total de 30<sup>40</sup>.

A Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) sinalizou a possibilidade de o governo federal apoiar tal perspectiva para avaliar a educação infantil, em outras palavras, nos moldes da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Ao divulgar tal intento, houve manifestações contrárias por meio de documentos, cartas e manifestos de organizações, entidades e pesquisadores.

Nesse contexto, a proposta de aplicação do ASQ-3 recebeu duras críticas de organizações e pesquisadores da educação infantil, como as expressas pelo GT 07, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação:

---

<sup>40</sup> Cada pergunta investiga se a criança já desenvolveu plenamente alguma habilidade específica e a resposta dada pelo informante pode ser uma de três alternativas: sim, às vezes ou ainda não. O teste assume que uma habilidade plenamente desenvolvida é aquela que a criança executa com sucesso sempre que tentar. Portanto, assumindo que a criança queira executar a atividade, se todas as vezes que ela tentar, o resultado for exitoso, então devemos marcar “sim” como resposta. Atenção ao fato de que a criança precisa estar descansada, alimentada e cooperativa sempre que você for propor a ela a realização de uma atividade presente no questionário. Se mesmo quando cooperativa, a criança nem sempre consegue executar a tarefa com sucesso, interpretaremos que a habilidade investigada ainda não está plenamente desenvolvida e marcaremos “às vezes” como resposta. Por fim, se a criança não tiver jamais demonstrado habilidade investigada, marcaremos “ainda não”. Em alguns casos, veremos que a opção “às vezes” não indica necessariamente a frequência intermitente com que a criança executa a atividade, mas tem outro significado. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 7).

[...] REPÚDIO à adoção de políticas públicas em âmbito nacional, estadual e municipal de avaliação em larga escala do desempenho da criança de 0 até 6 anos de idade, por meio de questionários, testes, provas e quaisquer outros instrumentos, uma vez que tais procedimentos desconsideram a concepção de Educação Infantil e de avaliação presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05 de dezembro de 2009) e nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009).” (BRASIL, 2013d, p.28)

O Mieib também se posicionou frente à medida de avaliação em larga escala, ao afirmar que modelos de avaliação para a educação infantil, como o ASQ-3, são “[...] rígidos e pré-determinados, de abordagem classificatória e, portanto, excludente” (BRASIL, 2013d, p. 29).

O Centro de Investigações de Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI) da Universidade Federal de São Paulo acrescentou, em nota, que testes como esses criam possibilidades de “[...] rotulação e estigmatização das crianças que “não se saem bem”, atribuindo-se à criança o fracasso e desviando-se o foco das práticas pedagógicas e das interações que devem ser melhoradas [...]” (BRASIL, 2013d, p. 29). Os profissionais da área da psicologia, reunidos no VII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, manifestaram repúdio à avaliação de crianças de zero a três anos de idade por instrumentos de avaliação com aplicação em larga escala.

As entidades expressaram profunda preocupação frente à configuração de avaliação na educação infantil traçada. As moções, manifestos e cartas representaram as tensões que essa etapa carrega no que tange à avaliação.

É importante salientar que o Banco Mundial, em parceria com o município do Rio de Janeiro, financiou, desde 2013, o *Projeto de assistência técnica para fortalecimento da gestão do setor público no Rio de Janeiro* com data prevista para conclusão em 2019, que trata em sua redação do “Desenvolvimento da Primeira Infância”. O projeto teve como objetivo fortalecer institucionalmente a capacidade do município, de modo a ampliar serviços públicos em saúde, educação e gestão ambiental e, para o “Desenvolvimento da Primeira Infância”, orienta a sua expansão para as crianças mais carentes da cidade (BANCO MUNDIAL, 2013).

Em relação ao “Desenvolvimento na Primeira Infância”, o projeto propõe o “*Sistema de Monitoramento do Desenvolvimento Infantil do Rio*” e que buscou, junto à Secretaria de Educação do município, retomar a ferramenta de avaliação

“Questionário de Idades e Estágios”, o ASQ, para avaliar e monitorar o desenvolvimento de crianças que frequentam as instituições de educação infantil.

A SME também está propondo expandir seu uso pioneiro no Brasil de uma ferramenta internacionalmente validada para monitorar o desenvolvimento infantil. O programa apoiaria seis meses de consultorias para adaptar e refinar o “Questionário de Idades e Estágios” (ASQ) internacionalmente validado de monitoramento do desenvolvimento infantil para uso no contexto do Rio. O programa apoiaria também a adaptação desse questionário às necessidades do Mutuário para monitorar o desenvolvimento infantil. (BANCO MUNDIAL, 2013, p. 28)

Cabe mencionar, diante de tal contextualização, que o *Projeto de assistência técnica para fortalecimento da gestão do setor público do Rio de Janeiro (2013)*, especificamente no subcomponente presente no texto sobre “Desenvolvimento da Primeira Infância” que aponta o instrumento de avaliação ASQ para a educação infantil, encontra-se em consonância com as proposições do Banco Mundial, especialmente na obra *Como investir na primeira infância: um guia para a discussão de políticas e a preparação de projetos de desenvolvimento da primeira infância* (NAUDEAU et al., 2011).

Foi possível observar que o ASQ- 3 não se alinha à metodologia de avaliação expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). Ao contrário, estabelece metas a serem atingidas e impostas pelo Estado, cujos resultados sociais são a classificação, seleção e constrangimento.

Verificou-se, também, que o foco é a criança e não a educação. Percebeu-se também uma educação infantil fragmentada e violada (CORREA; ANDRADE, 2011). Articuladas com o artigo 5º do ECA, as autoras evidenciam o constrangimento por que as crianças passam, após serem expostas em um processo de avaliação que busca mensurar habilidades específicas as quais se encontram em desenvolvimento. Na intenção de justificar o fato de a aplicação de questionário ser realizada por qualquer pessoa, Correa e Andrade (2011, p. 277) pontuam que:



Isso significa, conforme entendemos, que, para as crianças pequenas, não seria necessária a existência de uma escola de educação infantil, nem de profissionais formados para o magistério. Insistimos, portanto, tratar-se de uma defesa do atendimento pobre para pobres também quando se propõe determinado tipo de instrumento de avaliação.

A avaliação é fundamental na relação pedagógica como instrumento que pode, com os resultados obtidos, analisar e transformar ações, proporcionando a aquisição de diversos conhecimentos ligados ao exercício democrático. Schneider (2013) argumenta que a problemática não se encontra nos exames nacionais, assim como na delimitação de um conhecimento universal, a questão é refletir sobre “[...] delimitados certos conhecimentos em detrimento de outros, como da realização de testes padronizados” (SCHNEIDER, 2013, p.28).

Visando-se a uma reflexão crítica sobre essa experiência local do município do Rio de Janeiro, pode-se perceber que o termo habilidade é repetidamente utilizado e amplamente explorado como quesito a ser adquirido pela criança em fases distintas de sua vida e das mais variadas formas. Essa tendência de avaliação é algo que contradiz até mesmo o instituído pela atual LDB no art.31. A educação infantil, como se analisa, tem sido campo de disputa nas propostas divergentes de avaliação.

Em suma, as avaliações em nível nacional demonstram que podem promover avanços com processos democráticos e formativos, expandindo a qualidade da educação por meio do exercício da participação coletiva mas podem, também, compor modelos competitivos por estarem ligadas a práticas de formação de mercados educacionais e lógicas gerenciais, preconizadas por recomendações do Banco Mundial.

#### **4. BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E AVALIAÇÃO**

A presente seção tem como objetivo compreender o processo de elaboração da BNCC para a educação infantil a fim de analisar a construção de uma política de reforma curricular em meio a um contexto de disputas políticas e econômicas que se configuram no país no mesmo período.

A BNCC expressa competências gerais e habilidades como o fio condutor do processo ensino-aprendizagem na educação básica. Cabe analisar o significado e as implicações desse direcionamento para o currículo da educação infantil no Brasil, sendo a ênfase na avaliação de outra política recomendada e alinhada às competências e habilidades. Importante salientar que a BNCC e as reformas curriculares estão em andamento no país. Portanto, as análises aqui mediadas representam questões que estão em comprovação. Suas implicações e consequências no currículo da Educação Infantil se manifestarão de forma concreta quando forem implantadas no âmbito da prática, nas propostas curriculares das redes de ensino, nos projetos-políticos pedagógicos, nos materiais didáticos, nas avaliações e na formação inicial e continuada de professores.

##### **4.1 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO NAS VERSÕES DA BNCC (2015 a 2017)**

Em sua primeira versão, o texto da BNCC foi redigido por um grupo de 116 especialistas da educação, membros da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), universidades federais e estaduais, bem como um movimento denominado de “Movimento Pela Base” (MBNC). Este movimento é composto, em parceria com o setor privado, pelos seguintes grupos: Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Comunidade Educativa Cedac, CONSED, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto

Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Todos pela Educação e UNDIME, além de parceiras com pessoas físicas<sup>41</sup>.

O MBNC, em seu endereço eletrônico<sup>42</sup>, publicou um material em que analisa a necessidade da construção da BNCC para o país. Segundo esse movimento, a

---

<sup>41</sup> 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); Antonio Augusto Batista (coordenador de Desenvolvimento de Pesquisas do CENPEC); 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 (diretora de Formação de Educadores 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 (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-SP); Joane Vilela (ex-secretária de Educação de Foz do Iguaçu, ex-secretária adjunta de Educação-SP e ex-diretora de Orientação Técnica-SP); João Roberto da Costa de Souza (ex-secretário de Educação e vereador eleito de Jacareí-SP); José Fernandes de Lima (ex-membro do Conselho Nacional de Educação); Kátia Stocco Smole (diretora do Mathema); Lúcia Couto (ex-secretária de Educação de Embu das Artes-SP); Luís Carlos de Menezes (professor sênior do Instituto de Física da USP-SP; 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 (secretária-executiva do MEC); Maria Inês Fin (presidente do INEP); Mário Jorge Carneiro (chefe do departamento de matemática da UFMG); 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 Louzано (pesquisadora visitante da Universidade Stanford); Paulo Schmidt (secretário de Educação do Estado do Paraná); Pedro Villares (presidente do Conselho do Instituto Natura); Priscila Cruz (presidente executiva do Todos Pela Educação); Raimundo Feitosa (secretário municipal de Educação de São Luís-MA); Raph Gomes (professor de química da rede estadual de educação de Goiás; membro do Conselho Estadual de Educação de Goiás e consultor independente); Raul Henry (membro do CNE e 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 do Instituto Ayrton Senna do Insper); Rodrigo Hübner Mendes (superintendente do Instituto Rodrigo Mendes); Rossieli Soares da Silva (secretário de Educação Básica do MEC); 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 (diretora de currículos e educação integral do MEC); Tereza Perez (diretora da Comunidade Educativa Cedac); Thiago Peixoto (deputado Federal – PSD-GO); Vera Cabral (diretora executiva da Abrelivros). Fonte: (MBNC, 2017).

efetivação de uma BNCC contribuiria para a aquisição de conhecimentos e habilidades de estudantes brasileiros, pois “essa é uma das causas das grandes desigualdades educacionais existentes no Brasil” (MBNC, 2015, p. 2). Outro ponto relevante para a MBNC (2015) é a necessidade de uma BNCC para avaliação de aprendizagem como na Prova Brasil e “para construção de uma linguagem curricular comum, em particular orientações legais explícitas a respeito do que os alunos precisam aprender em cada fase escolar” (MBNC, 2015, p. 2) bem como a elaboração de material didático e formação pedagógica inicial e continuada para educadores.

O objetivo do MBNC é de promoção de debates, produção de estudos, investigação de sistemas de sucesso em vários países, de preferência os desenvolvidos (MBNC, 2015). Desse modo, propõe, em seu site, um texto intitulado “*Base Nacional Comum Curricular 2016 Lemann Center, Universidade Stanford*” – Parte I: Implementação da BNC: Lições do “*Common Core*”, por David Plank<sup>43</sup>.

O material sugere que o Brasil utilize padrões curriculares norte-americanos na educação, sobretudo, no caso da BNCC, como orienta Plank (2016, p.1) ao relatar que, “Ao refletir sobre o desafio de implementar a BNC, o Brasil pode aprender algumas lições úteis da implementação, ora em curso, dos padrões curriculares norte-americanos (*Common Core State Standards - CCSS*)”.

Ainda, ao se descortinar as recomendações de Plank (2016) e sua influência por meio do *Lemann Center*<sup>44</sup> na construção da BNCC, é vital identificar os padrões

---

<sup>42</sup> Endereço eletrônico: <<http://www.movimentopelabase.org.br>>.

<sup>43</sup> David Plank é professor pesquisador da Escola de Educação da Universidade de Stanford e Diretor Executivo de Análise de Políticas para a Educação da Califórnia (PACE). Ele também serviu como consultor para organizações nacionais e internacionais, incluindo o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, a Fundação Ford e também aos governos da África e da América Latina. Plank é o autor e editor de seis livros, incluindo o Manual da AERA sobre Pesquisa em Políticas Educacionais. Publicou vários estudos sobre a educação brasileira, incluindo o livro *Os Meios da Nossa Salvação: Educação Pública no Brasil, 1930-1995*, publicado no Brasil como *Política Educacional no Brasil: Caminhos para a Salvação Pública*. É Ph.D. (Educação), Universidade de Chicago. MA (Ciências Sociais), Universidade de Chicago. BA (Artes Liberais), Oberlin College. Fonte: GRADUATE SCHOOL OF STANFORD EDUCATION. Lemann Center for Educational Entrepreneurship and Innovation in Brazil. David Plank. Disponível em: <https://lemanncenter.stanford.edu/people/david-plank> Acesso em: 27 jan. 2019.

<sup>44</sup> Desde 2009, a Escola de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Stanford recebeu apoio da Fundação Lemann para treinar estudantes brasileiros e acadêmicos visitantes. Em 2011, a Fundação ajudou o GSE a criar o Centro Lemann de Empreendedorismo e Inovação Educacional no Brasil. Segundo o site americano da *Lemann Center* O Centro apoia projetos de pesquisa e inovação, com um foco particular em melhorar as oportunidades de aprendizagem para alunos

políticos utilizados na formulação do CCSS norte-americano. O autor narra que foram empreendidos esforços na intenção de evitar conflitos políticos, mas que a Associação Nacional dos Governadores (*National Governors' Association*) e o Conselho de Diretores de Escolas Estaduais (*Council of Chief State School Officers*) estiveram à frente nas discussões para a formulação dos CCSS, mas, ao final, a escolha da implementação ou não dos CCSS foi deixada sob responsabilidade dos Estados (PLANK, 2016).

Após adotarem os CCSS, muitos Estados receberam diversas críticas<sup>45</sup> e desenvolveram padrões próprios. Plank (2016, p.2) enfatiza que o recuo dos Estados em não adotarem o “*Common Core*” refere-se às críticas de que os CCSS constituíam-se de “[...] um controle federal, uma fonte de lucros para a indústria de avaliações, um ataque à autonomia dos professores, um “*ObamaCore*” – fazendo um trocadilho com o *ObamaCare*<sup>46</sup> [...]”. Observa-se que o campo das políticas curriculares para a educação é arena de discussões, debates e enfrentamentos também em âmbito internacional, semelhante ao que ocorreu no Brasil durante as discussões da BNCC e de suas versões, período no qual foi possível identificar os protagonistas na participação social e seus posicionamentos frente à aprovação da Base, o que será apresentado ainda nesta subseção.

O texto ainda descreve o processo histórico de construção do *Common Core State Standards* (CCSS) americano assim como sua definição. Didaticamente explica que o padrão CCSS americano se detém apenas nas disciplinas de linguagem e matemática, pois o ensino de história deve ser evitado, conforme assinala Plank (2016). O autor esclarece que os norte-americanos, na década de 1990, tentaram definir padrões nacionais sem sucesso e perceberam que o ensino

---

desfavorecidos dentro e fora do sistema de educação pública. Fonte: GRADUATE SCHOOL OF STANFORD EDUCATION. Lemann Center for Educational Entrepreneurship and Innovation in Brazil. Sobre. Disponível em: < <https://lemanncenter.stanford.edu/mission> > Acesso em: 27 jan. 2019

<sup>45</sup> Segundo Plank (2016, p.3) “[...] os CCSS foram atacados tanto pela direita quanto pela esquerda por diversas razões, e vários estados reverteram a sua decisão de adoção e proclamaram a sua intenção de desenvolver padrões próprios [...]”. No texto o autor não explica e nem caracteriza as críticas, no contexto de polarização norte americana.

<sup>46</sup> Denominado Obamacare, foi um plano do presidente dos Estados Unidos Barack Obama, que tinha como premissa que todos os americanos, de alguma forma, pudessem ter uma cobertura ou plano de saúde. Foi uma lei federal, ratificada em 2010 e posta em prática em 2014. A lei tinha por nome, *Patient Protection and Affordable Care Act* (PPACA) Lei de Proteção e Cuidado ao Paciente, também conhecido como *Affordable Care Act* (ACA) ou Obamacare a lei obrigava a todos moradores do território norte americano, a aderirem um seguro de saúde. Aqueles que não aderissem, estavam sob pena de multa no valor de US\$ 95. A sua meta central era reduzir os gastos do governo federal em saúde. Fonte: POLITIZE! Como funciona o sistema de saúde dos Estados Unidos? 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/sistema-de-saude-dos-estados-unidos/> Acesso em 02 jan.2019

do conteúdo de história na escola gerou conflitos. Segundo ele, desde então, [...] “procuraram evitar disciplinas que pudessem gerar controvérsia política e se ativeram a ‘disciplinas fundamentais’, onde os padrões de aprendizagem são, em princípio, indiferentes a um conteúdo curricular específico” (PLANK, 2016, p. 2).

Contra-pondo-se Plank (2016), enfatiza-se que a disciplina de história contempla, em seu conteúdo, a ciência da história humana, que fomenta explicações concretas sobre a organização do modo de produção capitalista, os métodos de ensino, o material didático e também a organização curricular para a educação infantil. Dessa forma, o movimento das forças produtivas e das relações de produção foi marco histórico para o desenvolvimento da humanidade, como assinalam Marx e Engels (2007, p. 40):

[...] Segue-se daí que essa transformação da história em história mundial não é um mero ato abstrato da “autoconsciência”, do espírito mundial ou de outro fantasma metafísico qualquer, mas sim uma ação plenamente material, empiricamente verificável, uma ação da qual cada indivíduo fornece a prova, na medida em que anda e para, come, bebe e se veste.

Nesse cenário histórico de construção da primeira versão da BNCC, surge o projeto de lei do Senado nº 193, de 2016 (PLS 193/2016). De autoria do senador Magno Malta, este projeto visa incluir, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”, de que trata a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a). Concomitantemente, nasce um grupo que apoia o programa, de nome Escola Sem Partido (ESP), coordenado por Miguel Nagib<sup>47</sup>. O grupo se define como “[...] uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”<sup>48</sup> e se inspira em um movimento dos Estados Unidos, o *No Inductrination*<sup>49</sup>, associação que combate a doutrinação ideológica nas escolas e universidades.

<sup>47</sup> Advogado e procurador do Estado de São Paulo Disponível em: <<http://escolasempartido.org/midia/395-entrevista-de-miguel-nagib-a-revista-profissao-mestre>>

<sup>48</sup> Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>.

<sup>49</sup> Site criado pela americana Luann Wright ao descobrir que o seu filho teria que escrever artigos sobre o racismo de brancos contra os negros. Wright acreditava que o professor do seu filho deveria tratar apenas de ensinar ele a escrever e não se aproveitar de sua posição para tratar de crenças pessoais em sala de aula. A solução encontrada por Wright foi fundar uma espécie de fórum, *noindoctrination.org*, para permitir que denúncias de pessoas que se

O PLS nº 193/2016, em seu artigo 3º, propõe que:

[...] as instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 90 centímetros de altura por 70 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas (BRASIL, 2016a).

E, para a educação Infantil, dispõe, O PLS nº 193/2016 em parágrafo único, que os referidos cartazes serão afixados somente nas salas dos professores. Esse tipo de ação exprime retroceder na história em época da ditadura militar no Brasil, no qual a educação e os professores em sala de aula podem constituir uma ameaça à segurança nacional, e os cartazes tornam-se medidas preventivas ao expansionismo de qualquer formação “ideológica”.

No que se refere ao processo de elaboração da BNCC, cabe destacar que, nesse percurso da primeira versão até a aprovação da BNCC, o contexto nacional passava por diversas mudanças estruturais nos campos político e econômico, e, para a educação infantil, esse momento foi de reafirmar antigas tendências.

Nesse sentido, durante a primeira versão da BNCC, em 2015, constatou-se que havia 64,5 mil creches no Brasil, sendo 58,8% municipais, que possuíam convênios com entidades filantrópicas e comunitárias, e 41% de redes privadas, a maior participação da iniciativa privada em toda a educação básica (INEP, 2015, p. 3). Para Arelaro (2017, p. 214), “Infelizmente, constata-se que a tendência do atendimento em educação infantil, por meio da creche, continuará sendo via instituições particulares, comunitárias e filantrópicas”. E, com a ausência de políticas específicas para crianças de zero a três anos e a EC nº. 95/2016, essa situação tende a se ampliar.

Sobre o processo de construção da BNCC, no governo Dilma Rousseff (2015), o MEC promoveu o primeiro seminário interinstitucional para a elaboração da Base com a participação de especialistas e assessores. No mesmo ano, no dia 16 de setembro, foi aberto um espaço eletrônico<sup>50</sup> da Base Nacional Comum Curricular para sugestões e análises com consultas públicas para contribuições da sociedade

---

sentissem afetadas pelas crenças de seus professores pudessem ser realizadas nesse espaço. Fonte: Disponível em: < <http://liberdadeeluta.org/node/13>> Acesso em: 22 dez.2018.

<sup>50</sup> Endereço eletrônico: <<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>>.

civil, de organizações e entidades científicas desde sua 1ª versão (SILVA, ALVES NETO, VICENTE 2015). Em 2016, após 12 milhões de contribuições da sociedade civil, a primeira versão do documento da BNCC foi publicada (MBNC, 2017).

No dia 13 de maio de 2016, iniciaram-se os debates da segunda versão preliminar da Base, por meio do mesmo endereço eletrônico, o que contribuiu para aumentar as discussões acerca do tema, e ocorreu a participação de 9.000 professores organizados em seminários estaduais, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que sistematizaram e selecionaram a inclusão de algumas contribuições no documento e ainda foram responsáveis por relatórios de devolutivas ao MEC a partir de contribuições desses seminários que aconteceram nas 27 unidades da federação (MBNC, 2017).

No contexto educacional, especialmente para a educação infantil, foi lançado, em 5 de outubro de 2016, no governo Michel Temer, o Programa “Criança Feliz”, instituído pelo decreto nº 8.869<sup>51</sup>, com os objetivos de promover o desenvolvimento humano e acompanhar o desenvolvimento integral na primeira infância, por meio de parcerias com órgãos de entidades públicas e privadas, com a realização de visitas domiciliares que apresentassem questões sobre prevenção, proteção e promoção do desenvolvimento infantil na primeira infância (BRASIL, 2016d). Assim, o programa propôs uma política de atendimento assistencialista voltada às crianças de famílias carentes, em outras palavras, uma política compensatória na intenção de controlar e regular questões relacionadas à pobreza na primeira infância.

Quanto ao processo de elaboração da terceira versão da BNCC, sua redação foi redigida em abril de 2017, no governo Michel Temer e o Ministério da Educação (MEC) entregou-a ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Após a apresentação da terceira versão e sua submissão pelo CNE, foram abertas as audiências públicas em cinco cidades de todas as regiões do país, com locais e datas conforme apresenta o Quadro 12, com os objetivos de colher sugestões e promover discussões.

---

<sup>51</sup> Revogado sob o Decreto nº9.579, de 22 de novembro de 2018. Disponível em:< <https://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=30711577>> Acesso em: 07 jan.2019.



**Quadro 12** – Audiências públicas para a BNCC realizadas no ano de 2017 nas cinco regiões do país

REGIÃO	DATA	LOCAL
Norte	07 de julho de 2017	Manaus (AM)
Nordeste	28 de julho de 2017	Recife (PE)
Sul	11 de agosto de 2017	Florianópolis (SC)
Sudeste	25 de agosto de 2017	São Paulo (SP)
Centro-Oeste	11 de setembro de 2017	Brasília (DF)

Fonte: elaborado pela autora (2018), adaptado de Brasil (2017).

Para se participar das reuniões, era necessário compreender as regras no *site*, realizar cadastro e enviar documentos com contribuições e comentários elaborados por entidades representativas e por especialistas envolvidos com o tema, com autoria identificada e qualificada. Estiveram presentes nas audiências órgãos, entidades e especialistas ligados à educação, convidados pelo Conselho Nacional de Educação, além do público geral interessado.

As regras para a participação encontravam-se no documento “regimento para audiências públicas da Base Nacional Comum Curricular”<sup>52</sup> e previam, em letras em negrito no seu texto, que as audiências contavam com caráter exclusivamente consultivo, com o propósito de colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da (BRASIL, 2017a)

As audiências foram formadas por uma mesa diretora, com um presidente, relatores da comissão e conselheiros-membros, que era responsável pelo “[...] bom andamento dos trabalhos, a fim de garantir a palavra e a liberdade de expressão aos participantes inscritos, podendo, ainda, intervir nos debates sempre que necessário” (BRASIL, 2017a, p.2). Entidades e órgãos convidados poderiam inscrever no máximo até dois representantes, que teriam 3 minutos, cada um, para expor oralmente suas posições e entregar sua manifestação à mesa diretora (BRASIL, 2017a).

No dia 4 de dezembro de 2017, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e ANPED, em ofício encaminhado ao presidente da Comissão Bicameral da BNCC no CNE, Cesar Caligari<sup>53</sup>, solicitaram respostas para as notas públicas realizadas nas

<sup>52</sup> Disponível em: [http://cnebncc.mec.gov.br/docs/regimento\\_ap\\_bncc\\_2017.pdf](http://cnebncc.mec.gov.br/docs/regimento_ap_bncc_2017.pdf)

<sup>53</sup> Antonio Cesar Russi Callegari é sociólogo. Membro do Conselho Nacional de Educação, onde é presidente da comissão de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, Relator da Comissão de Formação de Professores e do Custo Aluno Qualidade. Foi Deputado Estadual em São Paulo

audiências públicas quanto à BNCC, juntamente com o pedido de sua suspensão, já que o texto do documento demandaria mais debate e melhor discussão.

Ao final de todo esse processo, o MEC lapidou a Base e reuniu novo conteúdo à BNCC que seguiu para votação no CNE sob a análise de 24 conselheiros (as). A imagem a seguir apresenta em síntese o processo de elaboração para a construção da BNCC:

Figura 10 – Processo de elaboração da BNCC (2015- 2017)



Fonte: UNDIME (2017, p.3).<sup>54</sup>

Antes de a votação de aprovação da BNCC acontecer, foi solicitado e aprovado, no dia 07 de dezembro de 2017, pedido de vistas das conselheiras Marcia Angela Aguiar, Malvina Tuttman e Aurina de Oliveira Santana para analisar o

---

em dois mandatos que foram dedicados à cultura, ciência e Tecnologia. O conselheiro renunciou o cargo de presidente da comissão de elaboração da BNCC, no dia 29 de Junho de 2018, sob a justificativa de divergir da proposta de elaboração e implementação da BNCC do ensino médio  
Fonte: <https://apeoesp.wordpress.com/2018/07/01/cesar-calegari-renuncia-a-presidencia-da-bncc/>

<sup>54</sup> Encontrado em endereço eletrônico: <[http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2017/02/seminario3101\\_mariahelena.pdf](http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2017/02/seminario3101_mariahelena.pdf)>.

parecer apresentado pelos relatores. De acordo com Marcia Angela Aguiar, o motivo do pedido foi “Por conta de que, nós só recebemos essa documentação completa, só agora. Então não tivemos uma oportunidade de fazer uma leitura adequada e necessária há algo dessa natureza”<sup>55</sup>. Durante essa sessão, foi aprovado também o regime de urgência para a tramitação da BNCC.

A aprovação da BNCC ocorreu em 15 de dezembro de 2017, por meio de votação dos (as) conselheiros (as). O resultado foi 20 votos do conselho favoráveis e três votos contrários à sua aprovação. A oposição ao texto da BNCC foi representada pelas conselheiras Marcia Angela Aguiar, Malvina Tuttman e Aurina de Oliveira Santana, que, no pedido de vistas, dispõem que,

A partir do contexto histórico apresentado, serão destacados nesta análise alguns aspectos presentes tanto na metodologia de elaboração adotada pelo MEC para a construção da BNCC, que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões, quanto nos seus consensos e dissensos que não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria (PEDIDO..., 2017, p. 5).

A homologação da BNCC pelo ministro Mendonça Filho ocorreu no dia 20 de dezembro de 2017, sob a portaria nº 1.570, do parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na sessão pública de 15 de dezembro de 2017. Após sua homologação, em 22 de dezembro de 2017 publicou-se a resolução CNE/CP nº 2<sup>56</sup>, que institui e orienta a implantação da BNCC a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica.

No que tange ao processo de implementação, a resolução CNE/CP nº 2, de 2017, estabelece que os currículos podem se adequar à BNCC até, no máximo, o início de 2020 e que sua implementação supere a fragmentação das políticas educacionais, fortalecendo o regime de colaboração entre os governos federal e estadual, assim como os municípios, com vista à oferta de educação de qualidade.

---

<sup>55</sup>Transcrição de vídeo. Fonte: <<http://g1.globo.com/educacao/videos/v/votacao-da-nova-base-nacional-comum-curricular-e-adiada-apos-pedido-de-vista/6342157/>>.

<sup>56</sup> Fonte: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp-002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp-002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>.

Vale ressaltar que, em meio ao processo de audiências públicas da BNCC no cenário da educação infantil, a portaria MEC nº 826, de 07 de julho de 2017, instituiu que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) dispõe suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2017b), conforme apresentado no § 2º do art. 2º art. 6º, item I, letras “a” e “b”<sup>57</sup> (BRASIL, 2017b). Arelaro (2017, p.218) descreve, ao introduzir a educação infantil no PNAIC, que o país vive com um cenário “[...] avassalador o movimento do governo Temer no sentido de destruir e deturpar as conquistas da educação infantil em todo o país”. Verifica-se, por meio da instituição do PNAIC com orientações para a educação infantil, que essa etapa é considerada escolarizante e preparatória para o ensino fundamental.

Diante de amplas alterações nas legislações da educação nacional, assim como de novas implementações de programas e recomendações nos documentos oficiais, especialmente para a educação infantil, acredita-se ser necessário compreender o movimento de tessitura da Base no processo de materialização curricular por meio dos atritos, discussões, consensos e dissensos de alguns meandros e protagonistas envolvidos no processo de formulação do documento que expressam interesses de caráter privado em detrimento das causas pública e educacional.

Ao se considerar a necessidade de se explicitar as questões de participação social no processo de formulação da BNCC, procurou-se investigar a participação dos profissionais da educação infantil, que avaliaram, discutiram e incluíram, no *site* do Portal da Base Nacional Comum Curricular, especificamente no *link* de acesso “novos objetivos”, suas contestações, críticas ou contribuições.

No que diz respeito à participação social na construção da primeira versão da BNCC, apresentada pelo MEC em 16 de setembro de 2015, foi criada, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), uma plataforma interativa da consulta

---

<sup>57</sup> Apresenta-se no “§2º - As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade. educação infantil. (BRASIL, 2017b).

da BNCC (SILVA, ALVES NETO e VICENTE, 2015) para a educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e anos finais e ensino médio<sup>58</sup>.

A proposta do *site* Portal da Base Nacional Comum Curricular era valorizar a participação dos sujeitos, instituições escolares e organizações que se dispunham a contribuir e enviar sugestões ao “espaço virtual” e foi, também, um instrumento para trocas de informação e de construção coletiva do documento.

No que se refere às contribuições no portal da Base, foram contabilizadas 20.060 contribuições/sugestões no campo “novos objetivos” no qual se verificou que 24,5% das contribuições/sugestões apresentaram proposta de inclusão de um objetivo novo e outros 23,1%, proposta de inclusão de mais de um objetivo. Constatou-se, ainda, que 3,6% propõem novos objetivos mas em ano de escolarização distinto daquele que propunha a contribuição (BRASIL, 2016b)

Por meio de análise dos dados citados, foram realizadas, pelo MEC, a codificação e categorização dos “novos objetivos” de aprendizagem, inclusos no *link* do *site* por participação social. A educação infantil contou com um número de participações de 183 indivíduos, 34 organizações e 346 escolas, que, somados, representam um total de 563 participações, sendo que o número de participantes que contribuíram com “novos objetivos” no portal da Base, direcionados ao ensino fundamental, foi de 14.785, e, para o ensino médio, de 4.712 (BRASIL, 2016b), como ilustrado nas Figuras 11 e 12:

Figura 11- Distribuição das contribuições de proposta de inclusão de novos objetivos de aprendizagem segundo o perfil de cadastro do participante da consulta pública

EDUCAÇÃO INFANTIL		
PERFIS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL (%)
INDIVÍDUOS	183	32,5
ORGANIZAÇÕES	34	6,0
ESCOLAS	346	61,5
<b>TOTAL</b>	<b>563</b>	<b>100,0</b>

Fonte: (BRASIL, 2016b, p.6).

<sup>58</sup> O *site* disponibilizou um *link* para seleção dos componentes curriculares do ensino médio como Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia (MEC, 2016c).

Figura 12- Distribuição das contribuições de proposta de inclusão de novos objetivos de aprendizagem segundo a etapa de escolarização

ETAPA	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL (%)
EDUCAÇÃO INFANTIL	563	2,8
ENSINO FUNDAMENTAL	14.785	73,7
ENSINO MÉDIO	4.712	23,5
TOTAL	20.060	100,0

Fonte: (BRASIL, 2016b, p.6).

Ao se estabelecer uma comparação da participação social de contribuições encaminhadas para a educação infantil em relação às contribuições ao ensino fundamental e ensino médio, observa-se como foi reduzida a participação de professores dessa etapa educacional para a construção de “novos objetivos” para a BNCC. Assim, diante da ausência de participação dos atores sociais que trabalham na educação infantil durante essa ação política decisória, surge o seguinte questionamento: Por que os professores e profissionais da educação infantil não tiveram ampla participação nessa arena decisória?

Na busca por sanar esse questionamento, cabe apontar que a qualificação profissional é de extrema valia para a consolidação da participação social, como explana Gadotti (2014, p. 4), ao dizer que “A participação, para ser qualificada, precisa ser precedida pelo entendimento – muitas vezes técnico e científico [...]”. Em outras palavras, a participação social, especialmente a dos professores da educação infantil em relação à elaboração da BNCC, está diretamente implicada na formação de professores.

Diante do exposto, é importante se recorrer ao contexto histórico para se entender que, na educação básica, a incorporação da educação infantil ao sistema educacional é o principal aspecto para a ampliação do mercado de trabalho para os profissionais da educação nessa etapa escolar.

Para tal compreensão, é imprescindível abordar o Art. 62, da Lei de Diretrizes e Bases sobre formação inicial de docentes, que postula que essa formação “[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação

mínima para o (BRASIL, 1996). Anteriormente, segundo Campos (2008), esse requisito de formação era apenas para docentes que ministravam disciplinas específicas a partir da quinta série no ensino fundamental e que, naquele momento, passou a fazer parte da legislação no campo educacional.

Naquele período, ainda, para Campos (2008 p.123), à condição de formação em nível superior aos professores, que só contavam com o requisito de curso do magistério do ensino médio “[...] acrescentou-se a demanda de prover ao contingente de professoras leigas de creche a escolaridade mínima no ensino médio e uma formação nesse mesmo nível, ao menos no primeiro momento”. A autora ilustra e retrata o perfil de qualificação das profissionais que atuavam na educação infantil e como essa mudança foi de extrema complexidade, ao citar que:

[...] tal meta constitui um desafio ainda maior, pois essa professora leiga geralmente não contava com nenhuma qualificação, a maior parte das creches sendo tradicionalmente vinculada à área de assistência social, que não adotava nenhuma exigência de escolaridade. Denominada “pajem”, “atendente”, “auxiliar” e, até mesmo, “babá”, era uma ocupação equiparada às atividades menos valorizadas na sociedade. Em algumas cidades, as prefeituras chegavam a recrutar pessoas empregadas como merendeiras e até como varredoras de rua para assumirem as tarefas de cuidado e educação junto às crianças (CAMPOS, 2008 p.122).

Contudo, ainda hoje, Secretarias de Educação de alguns municípios brasileiros buscam por soluções alternativas no atendimento à educação infantil: “[...] no lugar da professora, ou a seu lado, trabalha a educadora leiga, encarregada das tarefas consideradas menores: cuidados, higiene, alimentação (CAMPOS, 2008 p.128)”. Ainda, para essa autora, houve cisão histórica, reproduzida no campo da educação infantil e relacionada à formação profissional docente, e, para tanto, seria fundamental “Registrar, analisar e refletir sobre as experiências que se desenvolvem nas redes municipais, nas escolas de educação infantil das universidades, nas entidades conveniadas, nas escolas privadas [...] (CAMPOS, 2008, p.128)”. Tais tarefas contribuiriam não só para processo de aprendizagem das crianças, mas também para a elaboração das políticas públicas de formação de professores e de políticas curriculares para a educação infantil.

Do ponto de vista de Arroyo (2010), a resposta para tal indagação faz parte da cultura política brasileira e dos agentes que regulam e definem as políticas públicas educacionais como o Estado, os governos e técnicos, políticos, intelectuais

e organizações privadas que selecionam o que convém aos grupos sociais, famílias, instituições escolares da educação básica e profissionais da educação. Para o autor, “A história das reformas educacionais segue paralela à entrada de novas equipes nos órgãos de decisão, que se julgam com a missão de elaborar políticas de intervenção escolar” (ARROYO, 2010, p. 134). Logo, a troca de práticas, intervenções e políticas curriculares ainda é produzida distante da realidade escolar e inovada a cada mudança de governo, ou seja, a inovação tem vindo a partir de cada nova presidência e não tem constância na ação.

Esse cenário traça algumas características quanto à crença dos professores da educação infantil e da educação básica como um todo nas propostas de mudanças educacionais, pois demonstra que “[...] eles duvidam dessas reformas oficiais, por terem aprendido, durante anos, que, apesar das mudanças do governo, o que acontece na escola não muda facilmente, permanece com poucas alterações” (ARROYO, 2010, p. 134). Os profissionais da educação infantil entendem que os conceitos que movimentam a prática pedagógica e sua ação no interior da instituição escolar não se encontram fora ou distante de seu espaço de trabalho e sim no contexto de suas experiências vividas.

Para os profissionais da educação, essas “novas” políticas são embaladas de discurso de inovação, e romper com a neutralidade, segundo Ruiz, é (2003, p.56) “[...] ascender à sociedade usando a educação como instrumento de luta, levando a população a uma consciência crítica que supere o senso comum, todavia não o desconsiderando”. Considera-se esse raciocínio pertinente no campo de ação dos profissionais de educação infantil no processo de elaboração da BNCC em sua primeira versão, visto que, no campo do portal “novos objetivos” do *site* da Base, houve ausência de criticidade que pudesse ser expressada no envio de novos objetivos do ponto de vista de cada profissional ou de classe organizada dessa etapa educacional.

Ruiz (2003) também destaca que é fundamental pensar em modos de superar essa condição de submissos aos comandos de políticas educacionais elaboradas apenas por especialistas e classes dominantes:



Nessa perspectiva, entende-se que o povo de posse desse saber mais elaborado poderá vir a ter condições de se proteger contra a exploração das classes dominantes se organizando para a construção de uma sociedade melhor, menos excludente, e realmente democrática. Não se pode esperar que tal organização brote espontaneamente, mas sim por meio da educação que pode caminhar lado a lado com a prática política do povo. Sendo assim, o profissional da educação assume aqui um papel sobretudo político (RUIZ, 2003, p.56)

Desse modo, a formação e qualificação dos profissionais que atuam na área da educação infantil ainda se encontram fragilizadas, pelo fato de o processo recente de formação de professores ser ajustado nas bases legais. E, também, a falta de organização política dessa classe de trabalhadoras (es) a posiciona de forma neutra perante as escolhas, democráticas ou não, de políticas nacionais educacionais, especialmente políticas curriculares, tais como a BNCC.

Verificou-se que o poder de decisão de incluir “novos objetivos” no portal da Base foi um canal de recepção de recomendações no momento da formulação de política curricular para a educação infantil, o que confirma que a BNCC, em sua primeira versão, criou um espaço de abertura para a participação social, muito embora não tenha tido caráter democrático em sua iniciativa, pois não envolveu amplamente os profissionais da educação infantil nas discussões de políticas curriculares para essa etapa educacional. Isso torna notória a divisão entre aqueles que formulam as políticas curriculares e aqueles que efetivamente as colocam em prática.

Com relação à segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, esta foi debatida em seminários estaduais, sob a organização e responsabilidade do CONSED e UNDIME. Assim, entre os dias 23 de junho a 10 de agosto de 2016, aconteceram os debates em nível nacional, reunindo mais de 9.000 professores, gestores, organizações e especialistas para a análise do documento. (BRASIL, 2016c).

Ao final dos seminários, foi elaborado um relatório de 22 páginas, com base na sistematização das contribuições dos seminários, por um grupo de trabalho do Consed e Undime que foi entregue diretamente ao Ministério da Educação para revisão e avaliação na elaboração da terceira versão da BNCC.

O relatório tem por título “Seminários Estaduais da BNCC- Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular” e é dividido em pontos que descrevem os posicionamentos dos Estados, Distrito Federal, do Consed e Undime em duas partes: I. Textos introdutórios e Questões Gerais e II. Etapas.

A primeira é composta por sete itens, sendo a segunda subdividida em mais cinco partes, dispostas da seguinte forma: 1 Estrutura, organização da linguagem e texto; 2 Concepção da BNCC, subdividida em 2.1. Propósito e a quem se direciona a Base, 2.2. Distinção entre Base e currículo, 2.2.1. Interdisciplinaridade, 2.2.2. Parte comum & diversificada e 2.2.3. Modalidades & temas especiais; 3 Visão de sujeito que se busca formar; 4 Calendário de implementação; 5 Objetivos de aprendizagem; 6 Direitos à aprendizagem e desenvolvimento em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos; 7 Relações escola-família-comunidade.

A segunda parte, que tem por título Etapas, está organizada em: 1. Educação infantil, subdividida em seis tópicos, entre eles, a. Identidade da etapa, b. Preocupação com avaliação “classificatória”, c. Oralidade e práticas de leitura, d. Aprendizagens ligadas à ordenação e classificação, e. Formação de professores, f. Subdivisão da educação infantil em grupos etários; 2. Ensino fundamental; e 3. Ensino médio.

A primeira crítica retratada no relatório em relação à educação infantil, no campo “Textos introdutórios e questões gerais”, procede do Estado do Rio de Janeiro (RJ), ao solicitar a reorganização da estrutura da BNCC, pois “os campos de experiência da Educação Infantil não aparecem no Sumário” (BRASIL, 2016c, p.2).

Em seguida, as instituições Consed e Undime endossam algumas solicitações e relatam a necessidade de articular melhor os elementos que fazem parte do documento. Assim, para elas,

[...] é preciso conferir maior unidade à Base, que hoje parece fragmentada, e cuidar da integração entre as etapas e segmentos, o que requer um investimento na nova versão nas continuidades e transições, de forma que a BNCC possa apresentar uma visão do percurso do indivíduo ao longo da Educação Básica.

Contribuiria para isso incluir no texto introdutório um apontamento sobre a identidade e a importância de cada etapa: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. (BRASIL, 2016c, p. 2-3).

Na mesma direção, o Estado do Tocantins (TO) solicita que o texto introdutório seja mais claro na forma como a BNCC interliga etapas e segmentos, como na educação infantil, no ensino fundamental anos iniciais finais e ensino médio. Esse aspecto também é discutido pelo Distrito Federal (DF), ao assinalar a ausência de transição entre as redações da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. A sugestão do Estado é de elaborar “[...] um texto mais breve e sucinto, com definições conceituais e documentos normativos que o embasem; permitir a elaboração do currículo próprio a cada estado da federação” (BRASIL, 2016c, p.3).

Outro ponto questionado pelas duas instituições, apresentado no relatório, referiu-se à importância de destacar a relação entre escola-família-comunidade no processo educativo a ser incorporado na educação infantil, além do mais, Minas Gerais (MG), Santa Catarina (SC) e Rio de Janeiro (RJ) pediram mais ênfase no papel da família e da comunidade no escopo da Educação Infantil e o “DF propõe a inclusão de um texto sobre a Relação Família/Escola/Comunidade “dada a especificidade da etapa” (BRASIL, 2016c, p. 15).

Frente a algumas contradições e preocupações com a avaliação na educação infantil, essa questão aparece no relatório, mencionada pelos Estados de Santa Catarina (SC), Mato Grosso do Sul (MS) e Distrito Federal (DF), no tópico b. Preocupação com a avaliação “classificatória”:

Santa Catarina afirma que a estrutura dos objetivos de aprendizagem, da forma em que está posta na Base, “poderá criar a possibilidade de instrumentos de avaliação classificatória negando o desenvolvimento e aprendizagem da criança”; Mato Grosso do Sul avalia que a organização dos objetivos intenciona a “implementação de políticas de avaliação em larga escala na educação infantil, contrariando a legislação e os pressupostos teóricos da área”; para o DF é preciso conduzir a avaliação nessa etapa de maneira “informal e processual” (BRASIL, 2016c, p.17)

Paralelamente a esse aspecto avaliativo no qual se configuram os objetivos de aprendizagem na BNCC, Barbosa et al., (2018) enfatizam que, ao manter essas características, a BNCC define-se como uma ferramenta de controle no trabalho educacional, abre caminho aos testes e medidas de larga escala e, desse modo, falha ao se tornar proposta de ordem avaliativa para os professores e as crianças que se encontram nessa etapa escolar.

Em virtude das principais mudanças da primeira para a segunda versão da BNCC e sua relação com esta pesquisa, a discussão da segunda parte, que se intitula “Etapas”, se deterá em um tópico observado no relatório, o que trata da subdivisão da educação infantil em grupos etários.

Trata-se do item mais extenso que se refere à etapa da educação infantil. E, segundo o relatório, “mobilizou opiniões fortes de alguns estados” (BRASIL, 2016c), contrapondo-se ou se posicionando a favor da mudança que estabeleceu três faixas etárias: os bebês de zero a 18 meses de idade, as crianças bem pequenas, dos 19 meses até os três anos e 11 meses e as crianças pequenas dos quatro anos a cinco anos e 11 meses (BNCC, 2016c).

Os estados favoráveis à subdivisão trouxeram ressalvas a fim de deixar mais claras as características dos diferentes grupos etários. Santa Catarina declarou ser fundamental traçar “percurso formativo entre os grupos etários”, e, para Minas Gerais, há necessidade de maior definição na subdivisão dos grupos. O estado do Rio Grande do Norte, sob o mesmo ponto de vista, ressaltou a necessidade de alterações “para garantir o desenvolvimento progressivo e alinhado entre os grupos etários” (BRASIL, 2016c).

Segundo o texto do relatório (BRASIL, 2016c, p.18), “cinco estados, (GO, MS, MT, MA e RJ) criticaram duramente a subdivisão”. Os estados do Centro-Oeste, Mato Grosso (MT) e Mato Grosso do Sul (MS), sinalizaram para uma “fragmentação da infância e uma desconsideração da sua integralidade”. Para o estado do Rio de Janeiro, propor uma lógica linear e gradativa no grau de complexidade dos objetivos de aprendizagem com a divisão etária é tentar “objetivar o que é subjetivo, simplificar o que é complexo” (BRASIL, 2016c).

A desaprovação da subdivisão etária estabelecida pelo Ministério da Educação na BNCC foi enfatizada por alguns estados brasileiros que se posicionaram contrários à lógica do desmembramento da educação infantil. A esse exemplo, apresenta-se o estado de Goiás que encaminhou parecer ao relatório do seminário.

Esse parecer foi elaborado pelo Grupo de Trabalho (GT) de Educação Infantil do Estado de Goiás (GTEI-GO), projeto iniciado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e coordenado pelo Fórum Goiano de Educação Infantil (FEI-GO) com o objetivo de encaminhar as discussões sobre a BNCC ao MEC. Consolidado no ano de 2015, o GTEI-GO é constituído por representantes do

Fórum Goiano de Educação Infantil, inúmeros municípios, entidades, instituições de educação infantil, movimentos sociais, profissionais da educação, pesquisadores e estudantes.

Após serem nomeados sob a portaria n. 1599/2016 da Secretaria de Educação (Seduc/GO), todos os membros do GT participaram de reuniões de outubro de 2015 a julho de 2016, o que resultou em um parecer parcial da segunda versão da BNCC. E, posteriormente, no dia 03 de agosto, foi finalizada a escrita do documento final do GTEI-GO com a participação de diversos representantes<sup>59</sup> e de uma comissão responsável.

Em meio às disputas no campo das políticas curriculares, notando as tensões provocadas pelas mudanças políticas no cenário histórico brasileiro, o estudo do parecer afirma que a BNCC pode ser construtiva por se caracterizar como referência às instituições, desde que prevaleça a ação pela qualidade da educação infantil no atendimento às crianças de zero a seis anos (GTEI-GO, 2015).

A questão da subdivisão aparece na análise do GT de educação infantil de Goiás, de forma clara e direta, quando essa análise aponta que essa terminologia não tem base teórica e científica ao ser incluída na BNCC, assim, “[...] não se sustenta teoricamente nem epistemologicamente a categorização de crianças de até 18 meses como “bebês”, destituindo-lhes da titulação “crianças”” (GTEI-GO, 2015, p.8). Em outros termos, a preocupação se encontra na inclusão de termos sem conceitos científicos para o campo educacional bem como na ausência desses termos nos documentos oficiais nacionais que compõem a legislação.

Ao analisar criticamente as consequências da incorporação dos termos e da subdivisão dessas faixas etárias, o GTEI-GO (2015) argumenta que a fragmentação no tratamento diferenciado de direitos para as crianças atendidas em creches

---

<sup>59</sup> Os representantes responsáveis pela leitura, discussão e análise das proposições enviadas ao MEC foram Fórum Goiano de Educação Infantil, Undime – GO, Uncme – GO, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), Instituto Federal de Goiás/IFG-Anápolis, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Departamento de Educação Infantil/ CEPAE-UFG, Programa de Pós-Graduação em Educação/UFG, Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Faculdade de Direito/UFG, Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo, Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, Secretaria Municipal de Jataí, Secretaria Municipal de Educação de Pirenópolis, Conselho Municipal de Educação de Anápolis, Conselho Municipal de Educação de Goiânia, Conselho Municipal de Educação de Senador Canedo. Entre as representações contou-se com professores de educação infantil (creches e pré-escolas), gestores (diretores, coordenadores), alunos de pós-graduação, pesquisadores, presidente de entidade (Uncme GO), professores do IFG, professores e coordenadores de Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas), secretários municipais de Educação, entre outros. (GTEI-GO, 2015, p.2).

favorece a abertura do retorno ao assistencialismo. Nesse sentido, as crianças de zero a três anos de idade estariam à mercê de novas constituições de direitos diferentes e propensas à fragmentação do ato de cuidar e educar. Elucida o grupo de trabalho que

Essa intensa fragmentação pode ocasionar graves problemas aos sistemas de educação constituídos nos diferentes municípios goianos e brasileiros. O tratamento diferenciado em termos de direitos infantis do ponto de vista dessa divisão favorece o retorno do atendimento das crianças menores de três anos pela esfera assistencial, o que não é desejável. Apesar da importância da intersetorialidade, conforme previsto na própria Constituição, considera-se que o sistema educacional é locus privilegiado para oferta da Educação Infantil (GTEI-GO, 2015, p.8).

No que se trata da subdivisão para as crianças de quatro e cinco anos, essa separação pode ter consequências tão indesejáveis quanto a volta do assistencialismo. Pode indicar, segundo o GTEI-GO (2015, p.8), a simplificação do atendimento, ao alterar para “[...] período parcial e em ambientes escolares, retirando daquelas o direito a permanecer em instituições pensadas para atendê-las de modo a propiciar condições para o exercício pleno da infância e de suas peculiaridades”. Desse modo, o GT de educação infantil do estado de Goiás expressou, de forma crítica, sua contraposição à divisão do atendimento em creches e pré-escolas.

Antagônico à subdivisão de faixa etária na BNCC, o GTEI-GO (2015) considerou o documento conservador e sustentou sua concepção pautada na legislação nacional. Conforme relatório do Consed e Undime, o estado federativo de Goiás, por meio do GTEI-GO (2015), defende

[...] a supressão da divisão e a utilização da terminologia atual - creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos), conforme previsto na LDB Lei nº 9394/96. Avalia a separação como um retrocesso político na defesa de uma educação integral e integrada das crianças na Educação Infantil, por entender que “favorece o retorno do atendimento das crianças menores de 3 anos pela esfera assistencial, o que não é desejável”. Classifica ainda o documento como conservador e pede a ampliação dos objetivos de aprendizagem para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. (BRASIL, 2016c, p. 18).

Além do mais, o estado do Mato Grosso, em oposição à subdivisão, reforça esse conceito e dispõe que a “compartimentalização” por grupos etários impede a

exploração dos objetivos na sua integralidade. No seu discurso, os objetivos “impõem uma linearidade ao trabalho na educação infantil”, remetendo “a uma proposta pedagógica estruturalista, que homogeneíza as crianças” (MEC, 2016c).

O Consed e a Undime afirmam que as mudanças da organização por grupos etários serão benéficas para o trabalho do professor, principalmente no momento de planejamento pedagógico. Reforçam, no relatório, a nomenclatura bebê, ao alegarem que a prática de leitura e o contato com a literatura devem se iniciar nessa fase da vida infantil.

Em contraposição aos Estados e ao GTEI-GO (2016) que criticaram a subdivisão das faixas etárias para a educação infantil na BNCC, Barbosa (2010) e Kishimoto (2016) realizam análises substanciais da especificidade dos bebês e sua relação com as políticas curriculares para a educação infantil.

A invisibilidade dos bebês e também a das crianças pequenas nas propostas curriculares para a educação infantil ficam evidentes nos dados divulgados por pesquisa elaborada por Barbosa (2010), ao retratar que 77% dos docentes não relataram a relação de proposições curriculares para esse segmento da educação infantil. Ou seja, essa ausência de atenção a esses sujeitos os coloca na posição de “imperceptíveis” nessa etapa da educação.

Com esse discurso de resistência ao modo tradicional das escolas, na forma de organização para crianças pequenas e bebês, é proposta a seguinte definição de currículo por Barbosa (2010, p.8):

[...] currículo como um lugar e um tempo que tenha como foco não apenas a presença e a participação da criança pequena, mas também a opção pedagógica de ofertar uma experiência de infância rica, diversificada, complexificada pela intencionalidade de favorecer experiências lúdicas com e nas múltiplas linguagens.

Os bebês, em seu humano poder de interagir, ou seja, em sua integralidade — multidimensional e polissensorial — negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens.

Consoante à autora supracitada, Kishimoto (2016, p.12) elucida que, “Historicamente, os bebês têm sido tratados como seres invisíveis nas políticas públicas, nos cursos de formação de professores, nos currículos, nas pesquisas e nas discussões em geral”. Ainda, de acordo com essa autora, há reduzido número de leis e documentos oficiais que tratam especificamente de políticas públicas para

os bebês e que, ao ser definida uma Base Nacional Comum de Educação Infantil (BNCEI) com propostas aos bebês, “ [...] fica clara a percepção dos bebês como tendo uma epistemologia própria para aprender” (KISHIMOTO,2016, p.21).

Devem-se reforçar, a partir de então, para a referida autora supracitada, as especificidades dos bebês no documento da BNCC ao se partir do princípio de que os sujeitos desse segmento apreendem por meio de conhecimentos singulares e únicos, além de se valorizar os direitos de aprendizagem dos bebês em ambientes apropriados.

Outra narrativa que merece destaque é de Barbosa et al. (2016, p.24 ) que proferem sua posição a favor da mudança para as três faixas etárias, ao citarem que a segunda versão vem “[...] respondendo à necessidade explicitada de se ter uma progressão nos objetivos trabalhados ao longo da EI e de assegurar maior visibilidade ao trabalho com os bebês”. Esses autores realizam registro importante a respeito do tema ao explicitarem que os grupos de idade já constavam no projeto de cooperação técnica MEC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil<sup>60</sup> (BRASIL, 2009d).

Assim, não há consenso entre as críticas dos estados do Rio de Janeiro, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Goiânia quanto à posição das autoras Barbosa (2010) e Kishimoto (2016) e Barbosa et al. (2016) em relação à subdivisão etária da BNCC na segunda versão preliminar concernente à educação infantil, o que ressalta a necessidade de mais discussões e fundamentações teóricas de especialistas e organizações acerca do assunto junto aos Estados e municípios brasileiros.

O que mais chama a atenção nesse relatório são as críticas dos estados à alteração estrutural da primeira para a segunda versão, que marcou a divisão de faixa etária, bem como à nomenclatura utilizada para os segmentos da educação infantil, divisão que se relaciona diretamente com os objetivos de aprendizagem e

---

<sup>60</sup> Documento elaborado pelo MEC em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 2009, que afirma: [...] que o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA considera as pessoas de até 12 anos de idade incompletos como crianças, este documento, voltado para a educação de crianças de 0 a 6 anos utilizará uma nomenclatura diferenciada para destacar as especificidades requeridas pela faixa etária dos 0 a 3 anos. Assim, estamos compreendendo bebês como crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses. Reservamos a denominação de crianças maiores para as crianças entre 7 e 12 anos incompletos (BRASIL, 2009d, p.5).



desenvolvimento dessa etapa. Tais afirmações apontam aquilo que o relatório sinaliza quanto a ressalvas e críticas advindas dos estados: a discussão sobre a organização etária, “compartimentalização” por grupos etários, fragmentação da infância e, também, preocupação com a avaliação “classificatória” a ser instituída nessa etapa escolar.

Nesse panorama de discussão da pesquisa referente à terceira versão, utilizaram-se cartas e ofícios enviados ao MEC por grupos sociais organizados, tais como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB; Fóruns de Educação Infantil de Santa Catarina - vinculados ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil; o GT Educação Infantil da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG).

Encerradas as audiências públicas em todas as regiões do Brasil, a BNCC seguiu para a sua homologação. Todavia, em meio ao processo de audiências públicas, muitas entidades e grupos se posicionaram criticamente alegando suas exclusões na formulação da terceira versão da Base e, também, em tom de denúncia, apontaram privilégios para determinadas “falas” de alguns segmentos participantes da sociedade.

Aponta o Nepiec-FE/UFG sobre a participação e construção da terceira versão da BNCC em comparação com a elaboração das primeiras versões:

Apesar de suas contradições e de não alcançar pleno êxito, houve uma tentativa durante a elaboração das duas primeiras versões em discutir com alguns segmentos da sociedade. Porém, percebe-se que o debate sobre a BNCC acabou por privilegiar alguns grupos de especialistas – os elaboradores da terceira versão, p. ex., não ficaram claramente definidos na terceira versão da BNCC – em detrimento da ampla sociedade organizada, desconhecendo acúmulos importantes de conhecimentos teórico-práticos produzidos por pesquisadores, professores e entidades sobre a questão curricular, bem como sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento na infância e adolescência (NEPIEC/FE/UFG, 2017, p.1-2).

O MIEIB, por meio de ofício nº23/2017, de 10 de abril, enviado ao MEC, relacionou as primeiras versões do documento com um momento de processo de construção mais participativo e coletivo da Base e salientou que “[...] a terceira

versão da BNCC, apresentada no dia 06 de abril de 2017, não foi formulada por meio de processo participativo tal qual o realizado durante as primeiras versões do documento [...]” (MIEIB, 2017b, p.2).

Ainda assim, nesse período, o MIEIB demonstrou confiança no fato de que o conselho daria mais atenção ao processo participativo nessa terceira versão, ao pronunciar: “[...] confia que este Conselho recuperará o processo de participação e escuta presentes na elaboração da primeira e segunda versões [...]” (MIEIB, 2017, p.2). Ocorre que esse espaço de debates e construção coletiva em torno de posturas mais democráticas, esperado pelo movimento, não aconteceu, fato comprovado por novo ofício do movimento enviado ao MEC meses depois.

O ofício nº35/ 2017, de 11 de setembro, do MIEIB (2017a), retoma o processo de participação nas primeiras versões da BNCC, que contou com engajamento de pesquisadoras (es), consultoras (es) e profissionais da educação infantil que fazem parte do movimento. O ofício expressa a preocupação com relação ao

[...] retrocesso sofrido na 3ª versão do documento em destaque apresentada em 06 de abril de 2017, uma vez que essa versão não foi formulada por meio de processo participativo tal qual o realizado durante as primeiras anteriores, vendo-se assim esvanecer as conquistas alcançadas no contexto da Educação Infantil (MIEIB, 2017a, p.2).

O contexto da educação infantil, expressado fortemente pelo MIEIB em suas manifestações públicas e por meio de ofícios citados nesta pesquisa, demonstra que a terceira versão da BNCC não foi construída sob alicerces de debates, consensos e dissensos articulados por profissionais da educação infantil, pesquisadoras (es), movimentos sociais, fóruns, grupos de pesquisa e sociedade civil. Ao contrário, foi prescrita pelas instituições governamentais e especialistas em um discurso de representação educacional único e oficial, como descreve Mainardes (2006, p.53) sobre o reconhecimento dos “discursos”, nos quais:

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

O projeto "Leitura e Escrita na Educação Infantil" <sup>61</sup>, em parceria com MEC/SEB/COEDI, UFMG, UFRJ e UNIRIO, teceu algumas críticas à leitura e escrita na educação infantil e, também quanto à participação social na formulação da BNCC em documento endereçado ao MEC.

Sobre a participação social, NUNES et al., (2017) realiza algumas ponderações e aguarda que o CNE retome os espaços democraticamente construídos para as discussões no campo da educação infantil com profissionais da área e interessados. Nunes et al., ainda enfatiza que o CNE "Assegure que os autores das versões iniciais estejam presentes e tenham participação efetiva nos processos de discussão e deliberação" (NUNES et al,2017, p.5). As autoras do documento finalizam solicitando ao MEC que "[...] apresente a metodologia que empregou para considerar as contribuições (presenciais e virtuais), encaminhadas por pessoas, setores e grupos da sociedade brasileira durante o processo de discussão da BNCC [...]".

Tendo-se em vista os conflitos que o cenário político vivia pós-golpe à presidenta Dilma, as exonerações, permutas de cargos e novas nomeações<sup>62</sup> aconteciam frequentemente no CNE e nas instâncias ligadas ao campo da educação responsáveis pela escrita da redação da BNCC.

Em outros termos, a BNCC para a Educação Infantil em sua terceira versão escrita por especialistas torna evidente que determinados grupos de pesquisa e movimentos em defesa da educação para essa etapa de ensino ficaram à margem das escolhas e com restrita participação social na sua formulação.

A transição da segunda para a terceira versão da BNCC trouxe diversas mudanças estruturais no texto para a Educação Infantil. Assim, é pertinente apontar algumas alterações no documento da Base junto às críticas e comentários das cartas e ofícios enviados ao MEC pelo MIEIB, fóruns e grupos de pesquisa.

---

<sup>61</sup> As coordenadoras do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil e que assinaram o documento enviado ao MEC são Maria Fernanda Nunes - UNIRIO; Mônica Correia Baptista - UFMG; Patrícia Corsino - UFRJ; Vanessa Ferraz Almeida Neves - UFMG; Angela Maria Rabelo Barreto-FMEI, Rita de Cássia de Freitas Coelho-MIEIB (NUNES et al,2017).

<sup>62</sup> Em junho de 2016, Michel Temer exonerou 12 dos 24 membros do Conselho Nacional de Educação que tinham sido nomeados por Dilma Rousseff. Também revogou a nomeação de quatro conselheiros da Câmara de Educação Básica e de três membros da Câmara de Educação Superior. Nesse mesmo instante, revogou a recondução de três membros da Câmara de Educação Básica e dois conselheiros da Câmara de Educação Superior. Fonte disponível: <https://jornalggn.com.br/noticia/temer-desmonta-metade-do-conselho-nacional-de-educacao-a-pedido-de-mendonca-filho> Acesso em: 30 Nov. 2018.

Uma alteração constatada foi a do texto introdutório para a Educação Infantil na Base, no qual um trecho foi suprimido e, com isso, foram retirados conceitos sobre aprendizagem, linguagem e desenvolvimento na infância, no qual:

As crianças, desde bebês, têm o desejo de aprender. Para tal, necessitam de um ambiente acolhedor e de confiança. A representação simbólica, sob a forma de imagens mentais e de imitação, importantes aspectos da faixa etária das crianças da Educação Infantil, impulsionam de forma criativa as interrogações e as hipóteses que os meninos e as meninas podem ir construindo ao longo dessa etapa. Por isso, as crianças, nesse momento da vida têm necessidade de ter contato com diversas linguagens; de se movimentar em espaços amplos (internos e externos), de participar de atividades expressivas, tais como música, teatro, dança, artes visuais, audiovisual; de explorar espaços e materiais que apoiem os diferentes tipos de brincadeira e investigações. A partir disso, os meninos e as meninas observam, levantam hipóteses, testam e registram suas primeiras “teorias”, constituindo oportunidades de apropriação e de participação em diversas linguagens simbólicas. O reconhecimento desse potencial é também o reconhecimento do direito de as crianças, desde o nascimento, terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, como requisito para a formação humana, para a participação social e para a cidadania (BRASIL, 2016g, p. 55).

Essa redução conceitual na terceira versão da BNCC promoveu o posicionamento do MIEIB (2017a), por meio do ofício nº 35/ 2017, propondo ao MEC a retomada das concepções essenciais para a prática pedagógica na Educação Infantil. O projeto Leitura e Escrita, por meio de Nunes et al., (2017, p.2) também destacou que “A retirada deste parágrafo resultou numa forma instrumental de se pensar a articulação entre saberes e conhecimento e as diferentes linguagens”. Para o MIEB e esse projeto, essa redução e ausência de definições trouxeram caráter instrumental para a prática docente, o que acarretaria consequências à ação educacional.

Em relação às alterações no campo de experiência denominado “Escuta, fala, linguagem e pensamento”, que passou a denominar-se “Oralidade e escrita” por conta da transição para a terceira versão da Base, o projeto Leitura e Escrita (NUNES et al., 2017, p.2) alega que “A mudança do nome no campo de experiência expressa uma redução conceitual [...]” e que foi perdida, na terceira versão, a relação entre a fala e a escuta com a constituição da linguagem e do pensamento humano estabelecida na versão anterior da BNCC (NUNES et al, 2017).

Posteriormente, em novo texto, a BNCC para a Educação Infantil retomou o campo de experiência "Escuta, fala, linguagem e pensamento" o qual se encontra em sua versão final.

Ao finalizar, o MIEIB (2017a) rejeitou a terceira versão da Base e destacou que ela não representa os integrantes e ideais do movimento.

De modo geral, foi possível identificar os agentes envolvidos no processo de formulação das versões da BNCC, principalmente aqueles que participaram, de modo formal, nessa arena decisória que revelaram suas ideias, interesses e ações quanto à aprovação, reformulação ou anulação da BNCC. Isso implica em considerar que a defesa das políticas educacionais para a Educação Infantil encontra-se amparada em movimentos, organizações, instituições, pesquisadores, grupos de pesquisas, especialistas, profissionais da área e indivíduos com afinidade com o tema, que se preocupam com a qualidade, direitos adquiridos, integridade, manutenção e permanência no campo da legislação nacional para a Educação Infantil.

#### **4.2 Da qualificação às competências, habilidades e avaliação na Educação Infantil**

O avanço das relações capitalistas de produção, durante parte do século XIX, junto à propagação da indústria, exigiu um novo perfil de trabalhador. Era necessário que este seguisse uma nova ordem de produção capitalista e industrial assim como os novos processos vigentes de trabalho. Para tanto, os trabalhadores passaram, além de vender sua força de trabalho, a dominar técnicas do ramo industrial e, ao mesmo tempo, conhecimentos e destrezas.

Na década de 1980, manifestam-se novas exigências diante das mudanças estruturais do modo de produção nas formas de organização do trabalho, agora ligadas às proposições da globalização do capital.

O modelo taylorista-fordista introduziu nova forma no modo de produção e reprodução do capital caracterizado pela classificação e definição de postos de trabalhos para intensa produção e adoção de parâmetros flexíveis. Desse modo, o ensino escolar acompanhou o modelo das relações de trabalho e destinou sua formação ao domínio do trabalho e formação profissional. Para Ramos (2006, p.34),

“Tendo em vista o modo de organização do ensino, em face do modo de organização do trabalho, a categoria *qualificação* parece ter tomado vários sentidos”.

As tarefas a serem executadas envolviam a qualificação do trabalhador. Em outras palavras, buscava-se identificar a qualificação de cada trabalhador, a fim de que este estivesse apto a ser admitido em determinado cargo ou emprego. Caso contrário, poderia ser encaminhado a outro posto de trabalho passando por cursos profissionais até se tornar qualificado (RAMOS, 2006). Ou seja, passou-se a exigir diversas competências e habilidades aos trabalhadores com vistas à adaptação para as determinadas funções, cargos, incumbências e ofícios.

Nesse trajeto, o termo qualificação perpassou o processo de trabalho e sua relação com a especialização e passou a ser substituído pelo termo competências e habilidades (RAMOS, 2006) as quais foram associadas ao saber-fazer. Para Pereira (2016, p.140), o “*savoir-faire*<sup>63</sup> está presente nas competências cognitivas e socioemocionais demandadas dos trabalhadores, que, segundo os intelectuais defensores dessa lógica, complementam os requisitos do trabalhador flexível”. Consideram-se os termos competências e habilidades uma forma utilitária de aproximar o trabalhador flexível ao mercado e atender à lógica do capital, por meio das relações de produção.

Diante desse percurso, a escola pública tornou-se espaço de desenvolvimento de competências e habilidades individuais, no intuito de fornecer, ao mercado, trabalhadores com características empresariais diversas e hábeis. A educação pública, como sinônimo de porta de acesso ao emprego e para a promoção social, tornou-se campo de disputa (PARO, 1999).

Nesse movimento de ênfase nas competências e habilidades, o sentido da instituição escolar foi reconfigurado e

[...] passou de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (GENTILI, 2005, p.51)

---

<sup>63</sup> A rubrica “*savoir faire*” designa, segundo o dicionário francês-português o saber-fazer. Fonte: MICHAELIS. Dicionário Escolar Francês. Editora Melhoramentos Ltda. 2019 Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/escolar-frances/>> Acesso em 03 jan. 2019.

A lógica das competências e habilidades passou a ser mais difundida por meio das concepções do Banco Mundial (BM) a partir da década de 1990. Divulgado em 1996, o documento “*Prioridades e estratégias para educação*”, elaborado pelo Banco Mundial em 1996, recomenda à educação básica dos países

[...] conhecimentos, habilidades e atitudes para funcionar eficazmente na sociedade. **Competências básicas** em áreas gerais, tais como a expressão oral, conhecimentos de informática, habilidades de comunicação e resolução de problemas, podem ser aplicados em uma ampla gama de ambientes de trabalho e podem permitir que as pessoas adquiram habilidades e conhecimentos específicos para o emprego no local de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 1996a, p.107, grifo nosso).

As proposições do Banco Mundial em relação ao papel da educação básica, de acordo com Pereira (2016, p.1143), têm a:

“[...] função de instruir competências e habilidades na educação básica que possam servir ao mercado de trabalho ante as atuais exigências do processo de reestruturação produtiva e suas constantes mutações advindas da globalização econômica”.

O objetivo do BM é implementar uma agenda globalmente estruturada para a educação básica pública, especialmente para países em desenvolvimento, com o apoio de equipes nacionais e financiamento, como já contextualizado em seção anterior.

Ao se analisar as categorias competências, habilidades e avaliação da Educação Infantil, concebidas pela BNCC, relacionam-as especificamente com documento do BM, intitulado “*Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial - Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento*”, publicado em 2011 a fim de verificar a influência desse organismo, na proposta de competências, habilidades e avaliação para a BNCC da Educação Infantil.

O documento da BNCC, em sua versão final, possui 470 páginas, sendo 103 vezes repetida a palavra competências, 419 vezes o termo habilidades e 53 vezes as palavras que se derivam do termo, *avaliar, avaliações e avaliação*, em todo o texto. Reservam-se, no referido documento, 21 páginas de orientações quanto às especificidades atribuídas à construção de uma política curricular para a Educação Infantil que se encontram no capítulo 3 denominado “A etapa da Educação Infantil”.

Este capítulo apresenta apenas uma vez a palavra competência, cinco vezes a terminologia habilidades e uma vez o termo avaliação.

A BNCC (2017c), como documento de referência na construção de currículos para toda a educação básica, estabeleceu dez competências gerais, a fim de orientar professores e os componentes curriculares, e define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” BRASIL (2017, p.6). Já o termo habilidade refere-se a práticas cognitivas e socioemocionais, que, unidas, devem alcançar objetivos no desenvolvimento escolar, dentre eles, “[...] resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017c, p.6). A Base expõe também em seu texto, que a educação deve ser ferramenta de estímulo para a transformação da sociedade em mais humana e justa e alinha-se à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Pontua-se, ainda, que as dez competências gerais inter-relacionam-se e desdobram-se em um movimento entre Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio, articulando-se no desenvolvimento das habilidades, valores e atitudes. Essas dez competências são apresentadas conforme o quadro 13.:

Quadro 13 - Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular

1.	Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital a fim de compreender e tornar clara a realidade para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2.	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer às ciências de modo a investigar, refletir e analisar criticamente para agir cientificamente utilizando a tecnologia em/com diferentes áreas.
3.	Valorizar, fruir e participar das expressões artísticas e culturais locais às mundiais.
4.	Utilizar todos os tipos de linguagens para expressão e compartilhamento de experiências, ideias e sentimentos a fim de estabelecer comunicação.
5.	Compreender, utilizar e construir tecnologias digitais de informação de maneira crítica e ética para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas na vida pessoal e coletivamente.
6.	Valorizar os saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que visem entender o mundo do trabalho, assim como realizar escolhas de forma cidadã com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7.	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para ter pontos de vista e escolhas comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, cuidados com a natureza, discernimento no consumo e com posicionamento ético ao cuidar de



	si, dos outros e do planeta.
8.	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar-se, compreendendo-se na diversidade humana e identificando as suas emoções e as dos outros para aprender a lidar com elas.
9.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, no respeito a si e aos outros, aos direitos humanos, com acolhimento de grupos sociais diversos, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10.	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, com decisões baseadas em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: elaborado pela autora (BRASIL, 2017c).

De acordo com a BNCC (2017c), foram construídos eixos estruturantes para se estabelecer uma relação com as competências gerais, os quais serão assegurados por seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: o Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Como forma de conexão aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC (2017c) estabeleceu cinco campos de experiências, formados pelo “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”. Ao final, interagindo-se individualmente com o campo de experiências, seguem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos de faixas etárias, conforme se visualiza na Figura 13.

**Figura 13-** Competências gerais da BNCC, direitos de aprendizagem e desenvolvimento; campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.



Fonte: BRASIL (2017c, p.23)

Embora a BNCC (2017c) aborde aspectos relevantes como direitos, objetivos e campos de experiências para o desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil, o estudo em questão tem o intuito, especificamente, de tratar do campo das competências gerais e habilidades, proposto pela Base.

No documento da BNCC (2017c) consta, em suas páginas introdutórias, a ênfase no desenvolvimento de competências desde o final do século XX e ao longo deste século XXI, período no qual foi realizada pesquisa. O documento, elaborado

pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), apresentou que,

[...] das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos “competência” e “habilidade” (ou equivalentes, como “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”). “O ensino por competências aparece mais claramente derivado dos PCN” (BRASIL, 2017c, p.11).

O enfoque em competências, além de orientar a maioria dos Estados e municípios brasileiros, também tem sido utilizado em diversos países como Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, na construção de seus currículos (BRASIL, 2017c).

A BNCC (2017c, p.11) enfatizou que as competências e habilidades são o ponto principal adotado nas avaliações internacionais e relacionados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

Para realizar tal discussão, levando em conta que, no campo da Educação Infantil o tema currículo gera diversas discussões e controvérsias, sobretudo como um sequenciamento de conteúdos a serem aprendidos por meio do desenvolvimento de competências gerais e habilidades, autores como Barbosa et al., (2016) atuantes como consultores do MEC no processo de formulação da BNCC no que se refere à Educação Infantil, desvelam e compartilham suas concepções nas escolhas inseridas no documento.

A inclusão de habilidades na BNCC, para Barbosa et al., (2016) é tratada como um direito de apropriação no campo das experiências, tanto quanto os conhecimentos e valores a serem apreendidos por meio da interação com os meios físico e social. Ademais, as habilidades, os conhecimentos e os valores também podem ser constituídos pela interação com os adultos, outras crianças, por objetos, na natureza, tecnologia, ideias e jogos, segundo Barbosa et al. (2016).

Silva; Silva (2016) compartilham do mesmo pensamento dos autores supracitados, ao informar que, ao acessar o mundo da cultura humana, produzida

histórica e socialmente, a criança se apropria dos objetos culturais materiais e não materiais, entre eles, os instrumentos, conhecimentos, linguagens, hábitos, costumes e, inclusive, técnicas. Dessa forma, “[...] a criança forma para si as qualidades humanas – capacidades, habilidades e aptidões postas nesses objetos e que se tornam disponíveis para as novas gerações à medida que aprendem a usar [...]” (SILVA ; SILVA, 2016, p.71).

Ao pronunciarem-se sobre a formação de um currículo para a Educação Infantil sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural, para a consolidação de um currículo integrador, os autores Silva; Silva (2016, p.79, grifo nosso) defendem que

Pensar num currículo integrador é pensar na articulação em cada momento da criança na escola de forma a garantir a constituição dos significados e dos sentidos essenciais à sua formação e que objetive o desenvolvimento de suas capacidades, **habilidades**, aptidões, atitudes e valores imprescindíveis ao seu processo de humanização considerando que é a mesma criança que num período da vida esteve na educação infantil e, noutro período da mesma vida e vivendo a continuidade de seu processo de humanização, encontra-se mais tarde no ensino fundamental.

Os autores Barbosa et al. (2016) e Silva; Silva (2016) expressam a terminologia habilidades na BNCC como um propósito ou um direito a ser adquirido pelas crianças que frequentam a Educação Infantil, no sentido de fazer parte de um arranjo de práticas a serem vivenciadas em momentos específicos na trajetória de cada infância, mas não explicam, ou, mesmo, não caracterizam, quais e como seriam essas habilidades a serem desenvolvidas.

Todavia, há aqueles que apontam em sentido oposto ao pensamento anterior sobre a BNCC para a Educação Infantil. É o caso de Abramowicz; Cruz; Moruzzi (2016, p.51). Ainda no conteúdo de elaboração da primeira versão da BNCC, as autoras afirmaram que a Base faz parte de “[...] estratégia estabelecida para melhorar a qualidade da educação básica no país pauta-se na distinção de conhecimentos e habilidades denominados “mínimos” e “essenciais” para todos os estudantes brasileiros”.

Para as autoras, o resultado dessa estratégia ultrapassará os muros das instituições escolares e chegará à formação de docentes e à produção de material didático. Desse modo, caracterizam a BNCC de “presunçosa” ao determinar os conteúdos que devem ser apreendidos. Para as autoras supracitadas, a “[...] presunção de conteúdos que “obrigatoriamente” serão ensinados produzirá um

campo de necessidades, pressupondo a imprescindibilidade de cursos específicos, de elaboração de materiais didáticos” (ABRAMOWICZ, CRUZ & MORUZZI, 2016, p.52). Todavia, como já discutido anteriormente na seção 3 dessa pesquisa, os sistemas de apostilamento e pacotes pedagógicos têm sido opção de consumo recorrente no mercado voltado para a Educação Infantil, algo que tende a crescer com a instituição da BNCC nos sistemas de ensino público e privado.

Ainda, para Abramowicz, Cruz ; Moruzzi (2016), uma das preocupações é que a Educação Infantil esteja restrita tão somente à perspectiva de conhecimentos habilidades. As autoras se colocam opostas a essa ideia, ao justificar que defendem:

[...] a ideia de que a educação infantil deve-se orientar por uma perspectiva em que prevaleçam as experimentações, as criações de novos possíveis, os pensamentos, a partir do faz-de-conta e das brincadeiras, algo impossível de ser encapsulado, universalizado e vendido como mercadoria.

Freitas (2015), ao analisar criticamente a BNCC, assegura que a Base é formada para desenvolver um rol de competências e acrescenta que a elaboração desta foi executada a partir de uma concepção equivocada, o que a coloca como ferramenta técnica a serviço da padronização de avaliações, formação de professores e produção de material didático.

As competências propostas na BNCC são o resultado das decisões pedagógicas. São elas as responsáveis por avigorar as ações que asseguram as aprendizagens fundamentais, conforme orienta o documento. Então, a BNCC adota as seguintes orientações:

[...] os alunos devem “**saber**” (considerando a constituição de conhecimentos, **habilidades**, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “**saber fazer**” (considerando a mobilização desses conhecimentos, **habilidades**, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2017c, p. 11, grifos nossos).

É possível compreender, diante de tal afirmação do documento, que a competência é o núcleo de origem de diversas habilidades pois as dez competências gerais antecedem as habilidades no texto da Base. Desse modo, as competências é a nascente de toda e qualquer habilidade que possibilite ao sujeito a resolver os problemas da vida cotidiana, o que, para Antunes (2001, p.18), significa

que a habilidade é “Filha específica da competência”. Portanto, por meio de análise do texto da BNCC, pode-se exemplificar que uma competência tem por objetivo resolver determinado problema, enquanto que as habilidades incorporadas nessa competência ou também em outras devem saber se utilizar de procedimentos e recursos para a resolução de problemas.

Essas aprendizagens fundamentais se ancoram no contexto de mundo globalizado e sua exigência que requer do aluno mais que acúmulo de conteúdo, este deve “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (BRASIL, 2017c, p. 12). O texto da BNCC ainda complementa que o desenvolvimento de competências deve servir para aprender a aprender, saber lidar com a informação com disponibilidade, agir com discernimento e responsabilidade na cultura digital, resolver problemas a partir da aplicabilidade de conhecimentos, ter autonomia para a tomada de decisões, ser proativo e identificar os dados de determinada situação a fim de buscar soluções, aprender e conviver com as diversidades e diferenças (Brasil, 2017c, p.12).

Percebe-se, diante desse excerto do texto da BNCC, a inclusão de temáticas atuais para o processo de referência no desenvolvimento da criança, dentre elas, a temática cultura digital. Nesse quesito, a BNCC acompanha as transformações sociais e relacionais em curso da era tecnológica que exige inovação, adaptando-a ao processo educacional e inserindo-a na política curricular, muito embora as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tenham na década de 1970 no currículo escolar, promovendo a utilização de novos métodos e técnicas para a aprendizagem.

Cabe evidenciar que o próprio Banco Mundial (2011) recomenda a formação alicerçada nas bases tecnológicas, vistas como competências a serem adquiridas na educação:

Os avanços tecnológicos estão a mudar os perfis e as qualificações profissionais e, ao mesmo tempo, a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada. Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as **competências** corretas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades (BANCO MUNDIAL, 2011, p.1, grifo nosso).

A relação mercado e competências dos alunos em idade escolar amplia a probabilidade de crescimento econômico dos países. Isto é, para o BM, o importante da formação educacional é preparar indivíduos para o modo de produção de uma economia globalizada.

Em análise crítica, Freitas (2012 p. 383) argumenta que a “Ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção”. Para o autor, há uma lógica gerencial que foi transferida das organizações empresariais para o campo educacional.

Essa lógica à qual o autor se refere carrega o tecnicismo travestido de “teoria da responsabilização”, caracterizada como meritocrática e gerencialista:

[...] onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2012, p.383).

Nos anos de 1980, Saviani (1986) denominou essa transferência de valores empresariais para a forma de pensar educação em “pedagogia tecnicista”, na qual a base científica era neutra e os princípios de produtividade e eficiência se sobrepunham, e assim também se estabeleceu essa pedagogia no campo educacional quanto às ações dos professores e alunos.

Pensar no desenvolvimento de competências e habilidades requer compreender sua relação com as avaliações e testes em larga escala, pois a meritocracia se estabelece no campo educacional por meio de ferramentas quantificáveis, associadas ao desempenho. Em outras palavras, quanto maior o desempenho em avaliações, também assim será a gratificação ao aluno ou instituição.

O crescimento econômico, juntamente com a diminuição da pobreza, é o discurso construído pelo BM e diretamente ligado ao desenvolvimento educacional no campo das competências e habilidades que, posteriormente, servirão de ferramentas para a produtividade no mercado de trabalho. Na lógica do Banco, uma participação plena em sociedade de cada sujeito é caracterizada pela produtividade

deste no trabalho por meio de suas competências. Logo, para o Banco Mundial (2011, p.3),

[...] o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. Conhecimento e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica.

A exigência de habilidade que se propõe a “resolver problemas” parte do princípio e lógica do mercado de trabalho que impõe construções de currículos para a formação de sujeitos capazes de realizar diversas tarefas com eficiência e “disponíveis”, ou seja, rápidos em resposta aos problemas, como propõe a BNCC.

Ocorre que a BNCC sugere escola a missão de selecionar os indivíduos com competências e habilidades múltiplas e transportá-los ao mercado de trabalho, o que caracteriza a instituição escolar como instrumento comercial de mercadorias diversas, adaptada à economia e “[...] reconvertida em aprendizagem de “habilidades economicamente valorizáveis” ou em “qualificações para o crescimento económico” (LIMA, 2010, p.42)”.

A lógica da BNCC, com sua centralidade nas competências e habilidades, estimula a formação de trabalhadores adaptados à nova dinâmica de produção do capital. Além disso, observa-se que o enfoque nas competências e habilidades no campo educacional visa promover e reforçar conteúdos práticos de aprendizagem, como argumenta Pereira (2016, p. 121):

A escola pública, então, será o lócus privilegiado desse processo. Uma escola empresa, um quase-mercado educacional que precisa atender às demandas dos “clientes”, ávidos por formação para o trabalho. A tarefa da escola do capital é treinar e selecionar indivíduos que são portadores de competências e habilidades para servir ao crescimento dos mercados.

A BNCC caracteriza-se como política curricular de interesse da classe dominante. Dessa forma, o documento normativo nacional está distante de ser instrumento para a compreensão da realidade e de suas contradições. De acordo com Martineli et al.,(2016, p.79),



Vale ressaltar que, nos princípios políticos da Base, a oportunidade e a informação, a leitura crítica dos conteúdos e a centralidade do trabalho são limitadas, pois estão fundamentadas nos interesses da classe dominante e alicerçadas na venda e na compra da força de trabalho, e, portanto, a construção de uma sociedade livre, igual e fraterna torna-se impossível.

Em relação aos princípios de competências e habilidades, o BM (2011) argumenta, que as crianças tem a necessidade de passar pela instituição escolar, no qual é local apropriado para a aprendizagem e desenvolvimento das competências e habilidades. Desse modo, para o Banco Mundial:

As crianças e os jovens **não podem desenvolver as competências e valores de que precisam sem a base educacional fornecida pelas escolas.** Na realidade, os mais recentes resultados (2009) PISA reforçam a lição de que os países que registam maior sucesso na promoção da aprendizagem são aqueles que têm as diferenças menos acentuadas nos resultados de aprendizagem entre os estudantes. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4, grifo nosso).

Sobre o excerto do BM supracitado, o Banco Mundial evidencia que as competências e valores podem ser adquiridos pelas crianças tão somente nas instituições escolares. Posteriormente associa as competências adquiridas na escola com a ferramenta de avaliação *Programme for International Student Assessment* (PISA). Conceituado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) <sup>64</sup>, também um organismo internacional, como, “[...] um conjunto de dados de entrada para a definição dos critérios e avaliação de desempenho, e destaca os fatores que contribuem para o pacote de desenvolvimento de competência” (OCDE, 2000, p.4 apud Pereira 2016) <sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup> A OCDE, teve sua origem em 1961 e tem sua sede na França. Atualmente conta com 36 países membros. Em 2007, convidou o Brasil, Índia, Indonésia, a China e a África do Sul por meio de programas de "Envolvimento Aprimorado" a tornarem-se "Parceiros-chave". Dedicar-se a promoção de padrões convergentes em vários temas, relacionadas economia, finanças comerciais, sociais ambientais e também educacional Fonte: OECD. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Paris. 2018. Disponível em:< <http://www.oecd.org/about/>> Acesso em 17 dez.2018

<sup>65</sup> Alguns documentos da OCDE, do Conselho Administrativo e de Governo do PISA e, ainda, boletins "Pisa em foco" traduzidos. Foram de acesso único e exclusivamente de Pereira (2016) diretamente na sede da OCDE em Paris durante o período do doutorado realizado na França (PEREIRA, 2016, p.137-138).

O método do Pisa, trata-se de um processo de medição e aferição que busca por meio dos conteúdos apreendidos constatar a presença das competências e habilidades:

Na realidade, o que se constata na metodologia do Pisa é um processo de verificação e medição de conteúdos instruídos aos alunos, que busca também aferir se certas competências e habilidades foram ou não incorporadas por eles. Esses parâmetros que compõem o exame em larga escala não buscam contribuir com uma formação crítico-emancipadora, sobretudo porque sustentam fundamentos que vão ao encontro de práticas de treinamento para que os estudantes sejam passivos em relação aos processos de superexploração do trabalho engendrados pelo capital (PEREIRA, 2016, p. 179).

Ao evidenciar essa relação, o BM confirma o retrato das competências e habilidades no quadro de formação de capital humano, mas, para tanto, estas devem ser aprimoradas e refinadas pelas avaliações padronizadas, que exercitam a condição de permissividade na exploração do trabalho, em detrimento ao campo de uma formação crítica e que vise emancipar.

Nessa concepção de capital humano em relação à BNCC, Coutinho; Moro (2017) explicitam que, ao direcionar para uma perspectiva curricular alicerçada em competências e habilidades, a BNCC abre espaço para o desenvolvimento infantil em alguns aspectos, porém ressaltam as autoras, que a Base não propõe um processo de formação integral da criança, pois está ancorada em uma “[...] concepção de criança como capital humano, que precisa desde muito cedo ser preparado para o mercado de trabalho [...]” (COUTINHO; MORO, 2017, p.355).

A BNCC, com sua centralidade nas competências e habilidades, segundo as autoras supracitadas, revela um caráter de formação de capital humano desde tenra idade, argumento que se encontra em consonância com as orientações do Banco Mundial (2011) o qual propõe que “O ponto essencial da estratégia para a educação do Grupo do Banco é: Investir cedo. Investir com inteligência. Investir em todos”. Fica notória a presença de formação de capital humano, além disso, o documento e o investimento estratégico a que o BM se refere focalizaram políticas educacionais propostas para crianças pobres de países em desenvolvimento, que, desde cedo, frequentam a Educação Infantil.

Nesse raciocínio, ao não conseguir granjear as competências indispensáveis pelo Banco Mundial, os sujeitos estão fadados ao dissabor e o descontentamento de uma infeliz, uma vez que “[...] o saber e as competências necessários para uma vida

feliz e produtiva” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5). Significa que, somente encontram a felicidade, os indivíduos que angariam as competências e habilidades ideais, para o seu uso produtivo no mercado de trabalho.

Nessa lógica, a Base encontra-se em conformidade com a publicação do documento do BM (2011). Ambos evidenciam a formação de capital humano a partir das competências e habilidades, mas, nessa relação, a categoria avaliação também está presente e forma o que denominamos na pesquisa de “tripé” de análise junto às categorias competências e habilidades da BNCC para a Educação Infantil.

Nesse sentido, Arroyo ressalta que (2010, p.137) “Não é por acaso, a reforma de currículos acompanha a reforma de parâmetros de avaliação”. Para o autor, existe a formação de um “[...] tripé: novos parâmetros curriculares, novo sistema nacional de avaliação do aprendizado e de capacitação dos mediadores-transmissores - professores” (ARROYO, 2010, p.137).

Cabe ressaltar que, embora a BNCC não explicitamente que serão realizadas avaliações para a Educação Infantil, é possível identificar na sua introdução questões relativas ao PISA. O qual carrega concepção de ferramenta de aferição das competências e habilidades. Pressupõe-se dessa forma, a maneira velada a que se coloca a categoria avaliação para essa etapa educacional nesse documento de política curricular.

Perante esse contexto de inovação das políticas curriculares, o qual é canal de construções de novas formas de avaliação, pressupõe-se que os resultados das avaliações têm o papel de interligar diferentes áreas e promover, por meio dos serviços sociais básicos de saúde e atenção social, o alcance de competências do mercado, conforme evidenciado pelo Banco Mundial:

O melhoramento dos resultados da educação depende grandemente da interligação aos sectores da saúde e da protecção social: estes sectores têm influência para que os estudantes tenham um estado de saúde que permita uma boa aprendizagem, para que seja oferecida às famílias uma rede de segurança que proteja a educação em tempos de crise, e para que a escolaridade represente adequadamente a **procura de competências do mercado de trabalho** (BANCO MUNDIAL, 2011, p.9, grifo nosso).

Por meio dessa concepção, é possível retomar historicamente as primeiras instituições assistencialistas que se caracterizavam por atender às necessidades básicas de alimentação e saúde de filhos dos trabalhadores e dos pobres, a fim de

que estes, futuramente, se tornem também força de trabalho. De fato, essa característica de cuidados assistencialista continua modelando as recomendações do BM para uma educação pautada na formação de capital humano, justificando-se que a saúde, os cuidados e a aprendizagem no campo educacional, devem responder às exigências do setor produtivo do mercado, garantindo a todos, inclusive os que estão na pobreza, a igualdade de oportunidade para a competitividade.

Coutinho; Moro (2017) apresentam o eixo de avaliação das ações do PNAIC, mencionado anteriormente na pesquisa, e concluem que este tem texto articulado ao da BNCC. Essas autoras descrevem que, embora a portaria não determine que as crianças que frequentam a pré-escola realizem avaliações, “O fato de não estar explícita a inclusão da pré-escola nos processos de avaliação previstos não a torna isenta de participar [...]” e afirmam que a utilização dos termos “nível de alfabetização” e “avaliação da aprendizagem” sem precisão e discriminação “[...] abre espaço para a interpretação de que as crianças de 4 a 6 anos podem ser incluídas nesses processos” (COUTINHO;MORO, 2017, p. 356).

A preocupação quanto à implementação de avaliação para crianças na Educação Infantil é sinalizada antes da formulação da BNCC. Durante o Seminário Nacional Indicadores da Qualidade na Educação Infantil - monitoramento e avaliação, realizado em 2011 na cidade de São Paulo, a professora Rita Coelho, coordenadora-geral da Educação Infantil na SEB/MEC à época, informou que a avaliação dessa etapa já se disseminava por alguns países da América Latina, conforme apresentado (BRASIL, 2013, p.30-31):

[...] o México criou um sistema que avalia saúde, nutrição e aspectos sócio-econômicos e tem um coeficiente de desenvolvimento infantil que inclui linguagem, coordenação motora, coeficiente intelectual, oralidade; o Chile está na fase final de consolidação de um teste de aprendizagem e desenvolvimento infantil, criado pela Universidade do Chile, o Centro Avançado em Educação, para crianças de 0 a 6, e que inclui avaliação de linguagem, aspectos cognitivos, motricidade, aspectos sócio-emocionais; o BID [Banco Interamericano de Desenvolvimento] criou um Programa Regional de Indicadores de Desenvolvimento Infantil para a Costa Rica, Equador, Nicarágua, Paraguai e Peru, que também inclui avaliação de aspectos cognitivos, linguagem, aspectos sócio-emocionais, destrezas emergentes; e a Bolívia criou o Registro Único de Estudantes na Primeira Infância, e que é também um instrumento de indicador de contexto, condição de vida, proteção, saúde e educação, e dentro da educação, avaliação de aspectos motores, linguagem, audição e

socialização. A OEI tem um grande projeto de um sistema de avaliação com instrumentos de medição para a Primeira Infância; a UNESCO [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura] desenvolveu no Chile, Peru e Brasil, e o Unicef [Fundo das Nações Unidas para a Infância] tem defendido em alguns países [...] a criação desses instrumentos.

O Grupo do Banco Mundial, no documento “*Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento*”, ao revelar novas estratégias para o âmbito educacional, assegura que fornecerá apoio técnico e financeiro no sentido de construir conhecimentos sobre as reformas e intervenções que recomendará principalmente para países em desenvolvimento.

No que concerne às avaliações, frente às novas estratégias estabelecidas pelo organismo, o BM tem a intenção de disponibilizar ferramentas de avaliação e comparação do sistema; avaliação da aprendizagem; avaliação e pesquisa sobre o impacto. O Banco Mundial divulga que tem desenvolvido ferramentas para a avaliação direta dos alunos e, especificamente, para crianças pequenas: “Avaliação dos Alunos” e “Desenvolvimento na Primeira Infância” (BANCO MUNDIAL, 2011, p.10). Na estratégia do BM, ao construir e financiar avaliações desse porte para crianças pequenas, embora o MEC não estabeleça avaliação para as crianças na Educação Infantil, é imprescindível apontar as eminentes consequências que a BNCC pode trazer enquanto diretriz para a avaliação na Educação Infantil, de forma direta e individualizada. De acordo com Freitas (2018, p.1),

[...] as pressões para este tipo de avaliação individualizada vão penetrar na educação infantil de forma inadequada, gerando primeiro a adoção de “check-lists” de competências e habilidades, bem como simulados informais, e posteriormente pressionando para que se tenha, sim, exames formais nacionais neste nível de ensino.

Nessa atual conjuntura, embora ainda não haja avaliações em larga escala no Brasil<sup>66</sup> para as crianças de zero a cinco anos na Educação Infantil, observa-se no

---

<sup>66</sup> O termo Brasil foi elencado a fim de demonstrar que ocorre em países como Inglaterra pesquisa comparativa para entender a relação entre desenvolvimento infantil e aprendizagem. O qual, foi levantada uma preocupação global e tem sido descrita como um “Baby PISA”. A maior preocupação é com a avaliação padronizada de crianças pequenas a partir dos quatro domínios de desenvolvimento: Alfabetização emergente; Matemática emergente; Auto-regulação e Habilidades sociais e emocionais. Assim como acontece com o Programa Internacional de Avaliação

cenário nacional que há possibilidade de tornar as dez competências gerais, elencadas na Base, medições quantificáveis sob formas avaliativas, com vistas a determinar a proficiência individual das crianças na Educação Infantil.

Quanto à avaliação nessa etapa e à precocização da escolarização, Castro; Souza (2017, p.480) apontam a:

[...] avaliação na Educação Infantil como um dos processos imbricados com a aprendizagem e o desenvolvimento inerentes à educação das crianças e que, dado a conjuntura política atual, pode implicar em um retrocesso no direito das crianças à infância, uma vez que pode haver uma precocização da escolarização nesta etapa da Educação Básica.

Dessa forma, a avaliação direta para as crianças da Educação Infantil, imbricada às competências e habilidades no âmbito da BNCC, adquiridas ao longo do processo educativo na primeira infância, pode promover a antecipação escolar.

De acordo com pesquisas voltadas para as habilidades escolares típicas da primeira série do ensino fundamental, foi realizado um estudo intitulado “*O Jardim de Infância é o Novo Primeiro Grau?*”<sup>67</sup>, elaborado pelos pesquisadores Daphna Bassok, Scott Latham and Anna Rorem, em 2016, nos Estados Unidos. Preocupados com os relatos sobre as responsabilidades e pressões nas primeiras séries quanto ao aumento de atividades pedagógicas e a redução da diversão, buscaram caracterizar o jardim de infância<sup>68</sup> de hoje e o comparou com as salas de aulas dos anos de 1998 e 2010. Na pesquisa foram traçadas cinco dimensões de análise: as crenças dos docentes do jardim da infância sobre prontidão para a escola, tempo gasto com conteúdo acadêmico e não acadêmico, organização da sala de aula, abordagem pedagógica e uso de avaliações padronizadas. Os pesquisadores observaram, como resultado final, que, quanto às crianças,

---

(PISA), quem está organizando esse estudo intitulado Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-Estar da Criança é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Fonte: ACEI. Association for Childhood Education International. Avaliação da aprendizagem inicial do “Baby Pisa” da OCDE .Estados Unidos. 2017 Disponível em: <https://www.acei.org/acei-news/2017/5/9/oecd-baby-pisa-early-learning-assessment> Acesso em: 12 jan. 2019. E também pode ser encontrado em: NURSERYWORLD. Análise: O que é o “baby pisa”. Londres. 2017. Disponível em: < <https://www.nurseryworld.co.uk/nurseryworld/news/1161171/analysis-what-is-baby-pisa> > Acesso em: 12 jan.2019

<sup>67</sup> O termo em inglês é: *Is Kindergarten the New First Grade?* (tradução da autora), jardim de infância, que se refere à educação infantil e primeiro grau, primeiro ano do ensino fundamental no Brasil.

<sup>68</sup> Refere-se à Educação Infantil.

Eles dedicam mais tempo ao conteúdo avançado de alfabetização e matemática, instrução e avaliação dirigida por professores e substancialmente menos tempo para a arte, música, ciência e atividades selecionadas para crianças. As alterações foram mais acentuadas para as escolas que atendem altas proporções de crianças **de baixa renda e não-brancas**. (BASSOK, LATHAM, ROREM, 2016, p.1, grifo nosso).

Diante do excerto da pesquisa de Bassok; Latham; Rorem (2016) foi possível considerar que as crianças pobres, negras ou pardas estadunidenses foram acentuadamente o alvo de avaliações e alfabetização trabalhadas precocemente, com o intuito de preparação e escolarização para o ensino fundamental. Ainda sobre os resultados da referida pesquisa, considera-se que, ao se estabelecer, em ampla intensidade, determinados conhecimentos no campo de ação da aprendizagem e desenvolvimento, deve-se refletir sobre “[...] delimitados certos conhecimentos em detrimento de outros, como da realização de testes padronizados” (SCHNEIDER, 2013, p.28).

Em meio à questão de avaliação, especificamente da Educação Infantil, a mudança mais recente é sua inclusão no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). De acordo com anunciado pelo então ministro Rossieli Soares, no dia 28 de junho de 2018<sup>69</sup>, o Saeb passa a avaliar, em toda a educação básica, em forma de projeto piloto eletronicamente, a partir de 2019. Segundo Rossieli (MEC, 2018), a avaliação na Educação Infantil se dará por meio de questionários, elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aos professores, dirigentes e toda equipe escolar e também, pela coleta de dados de infraestrutura, fluxo e formação de professores por meio do Censo Escolar. Ficaram extintos assim, as denominações Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), denominada de Prova Brasil.

Ao anunciar esse novo itinerário para a Educação Infantil, no campo da avaliação, o ministro destacou que “entre os marcos legais para as mudanças do Saeb está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do ensino fundamental homologada em dezembro de 2017 [...]” (MEC, 2018).

---

<sup>69</sup> Anúncio do ministro Rossieli Soares Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019>>. Acesso em: 15 dez.2018.

A avaliação da Educação Infantil, até então, estava fora da política nacional de avaliação, visto que a ANEI demorou a ser legitimada e posteriormente foi suprimida<sup>70</sup> com a revogação do SINAEB. Para Moro (2017, p.50-51), a ausência de uma política de avaliação nacional para a Educação Infantil “[...] representa uma estagnação da busca por melhoria da sua qualidade” e “[...] deslegitima algumas das metas do PNE atual, (Lei nº 13.005/2014, Meta 1, Estratégia 1.6; Meta 7, Estratégias 7.3, 7.4, 7.12) pois inviabiliza seu cumprimento”.

O MEC, em publicação do livro “*Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto* publicado” em 2015 , expõe a proposta de avaliação na Educação Infantil deve considerar amplas discussões democráticas sobre política e qualidade na educação. “E, justamente por isso, busca o envolvimento do público interno de cada contexto, corresponsabilidade de avaliar a oferta educativa ali realizada” (BRASIL, 2015, p.17). Desse modo, a questão não é mensurar desempenhos individuais de crianças e docentes, mas verificar a realidade escolar de cada contexto a fim de promover o desenvolvimento de todos.

Ao se verificar as recomendações do Banco Mundial e outros organismos internacionais no campo da avaliação para a Educação Infantil, observou-se a focalização na criança. Faz-se necessário preconizar uma compreensão diferenciada acerca dessa proposta, e, para tanto, a pesquisa apresenta a avaliação de contexto a qual exige o acompanhamento das dimensões que envolvem o cotidiano do campo educacional das instituições de Educação Infantil.

Em suas pesquisas, Souza; Moro e Coutinho (2015) expõem que um modo de se conceber a qualidade da Educação Infantil no âmbito da avaliação é pelo processo denominado de avaliação/focalização no contexto<sup>71</sup>. Souza; Moro (2015) enfatizam que o objeto avaliado na focalização no contexto é sempre uma instituição

---

<sup>70</sup> O SINAEB, foi revogado pela Portaria nº 981, de 25 de agosto de 2016, instantaneamente, houve também a revogação da ANEI, bem como a paralisação de sua construção. (BRASIL, 2016f)

<sup>71</sup> Tal discussão representa parte da pesquisa realizada por meio do projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto”, articulado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil da Universidade Federal do Paraná (NEPIE/UFPR) em parceria com Coordenação Geral de Educação Infantil, do Ministério da Educação brasileiro (COEDI/MEC) e com as instituições Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado de Santa Catarina e com a *Università degli studi di Pavia / Itália* (BRASIL, 2015, p.8).



educacional concreta, de natureza local. “Trata-se de avaliar um contexto específico, caracterizado por uma história, por tradições e relações peculiares e captar seus traços distintivos, sua identidade peculiar” (BRASIL, 2015, p. 26).

Moro (2017, p 51) explicita, em sua pesquisa, que a avaliação de contexto é uma forma estratégica para se avaliar a qualidade da Educação Infantil:

A avaliação de contexto também se coloca potencialmente como estratégia para se conhecer a qualidade da educação infantil ofertada; em referência à averiguação das condições dessa oferta, podendo abarcar diferentes aspectos atinentes ao trabalho das unidades educacionais.

A avaliação de contexto é um exemplo de avaliação diferenciada e pode se articular com o documento da BNCC, a fim de promover nova configuração no cenário no âmbito da avaliação para a Educação Infantil no Brasil. Desse modo, é uma ação política que pode se alinhar à BNCC nos aspectos que se referem “[...] à **avaliação**, à elaboração de conteúdos educacionais e aos **critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação**” (BNCC 2017, p.6, grifos nossos).

Na publicação do documento *Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto* (BRASIL, 2015), observam-se proposições para a avaliação da Educação Infantil a fim de sua adoção como política nacional, que:

- seja coerente com as finalidades e características da educação infantil;
- inclua ações coordenadas pelos diferentes níveis de governo;
  - produza informações capazes de balizar iniciativas das diversas instâncias governamentais;
- articule-se às iniciativas de avaliação institucional já em realização por redes e escolas públicas;
- seja abrangente, prevendo indicadores relativos a insumos, processos e resultados;
- considere os determinantes intra e extra institucionais que condicionam a qualidade da educação;
- pautem-se por uma perspectiva democrática e inclusiva, não induzindo a competição em detrimento de relações compartilhadas;
  - promova um processo participativo capaz de viabilizar a dimensão formativa da avaliação, estimulando diferentes atores e setores a contribuir na definição e acolhimento de parâmetros de qualidade;
  - leve em conta contribuições de propostas e experiências divulgadas em âmbito nacional e internacional. (BRASIL, 2015, p. 18-19).

O processo de avaliação de contexto deve partir do princípio da realidade avaliada, com vistas a ampliar a qualidade da Educação Infantil e, também, “avaliar a avaliação” (MORO, 2017, 53). Desse modo, particularmente, o grupo escolar da instituição de Educação Infantil, ao realizar a avaliação de contexto, deve agir de forma reflexiva e crítica durante toda a sua trajetória.

Nessa arena decisória, em que a avaliação da Educação Infantil se estabelece e envolve interesses diversos, valores e escolhas, deve-se observar, em sua totalidade, o contexto educacional. Moro (2017) afirma que, ainda que haja exímios instrumentos de avaliação e avaliadores, essa não é a solução da complexidade do cotidiano educacional. Para a autora, observar o contexto e o cotidiano na instituição de Educação Infantil traz possibilidades de reflexão acerca das práticas pedagógicas desta e de ampliação dos conhecimentos acerca dos currículos.

Ao finalizar, Moro (2017, p.53) relembra que a avaliação de contexto para a Educação Infantil é um processo em movimento constante, pois “[...] a avaliação não encerra em si mesma”, e considera que esse tipo de avaliação

[...] propicia maior tomada de consciência sobre o fazer educativo e sobre as finalidades da instituição em relação às crianças pequenas e suas famílias, tanto quanto revela elementos para a tomada de decisões relativas a ajustes e mudanças em resposta a: Para que uma instituição de Educação Infantil deve ser boa? E, para quem a instituição tem que ser boa?

Dessa forma, ao realizar essas indagações, a autora supracitada remete a avaliação de contexto a um formato diferenciado, ao mesmo tempo em que não induz que seja pensada de forma utópica, distante da relação familiar e, sobretudo, de mudanças. Assim, a avaliação de contexto segue semelhante à história, mas em constante movimento no interior de cada instituição e de seus contextos.

Ao se concluir a seção, elucidam-se alguns aspectos, dentre eles, que o processo de elaboração nas versões da BNCC foi complexo pelas mudanças políticas e de discursos. Nesse processo, a Base seguiu o modelo internacional no desenho curricular e na participação social assumiu caráter antidemocrático, principalmente na terceira versão, durante o processo de inclusão e retirada de conceitos, termos e conteúdos. Todavia, salienta-se que os movimentos,

organizações, especialistas e grupos de pesquisa promoveram resistências na tentativa de não deixar os direitos da Educação Infantil retrocederem e de lutarem por avanços para essa etapa educacional.

A partir das categorias competências, habilidades e avaliação, expressas nos documentos do Banco Mundial, nos documentos oficiais nacionais para a educação, principalmente na BNCC, foi possível estabelecer discussões sobre as proposições do BM no âmbito da Educação Infantil, por meio de recomendações acerca do saber-fazer, com evidências de antecipação da escolarização na educação infantil.

Essas estratégias, baseadas na formação de capital humano, conduzem a um sentido de regulação de aprendizagem medido e quantificável, a fim de moldar, sob o formato dos testes padronizados, o futuro trabalhador mais qualificado para o mercado de trabalho. Porém, há conceitos e configurações expostas que oferecem uma via histórica, participativa e reflexiva como ponto de enfrentamento às avaliações.

## 5. CONCLUSÃO

Ao término desta pesquisa retomam-se às questões norteadoras que delinearão as análises em torno da problemática anunciada: Qual o papel do Estado na construção de políticas curriculares para a Educação Infantil no contexto histórico até a implementação da BNCC? Qual a influência dos organismos internacionais, nomeadamente o Banco Mundial, nas orientações presentes nas políticas curriculares para a Educação Infantil? O que propõe a BNCC da Educação Infantil diante das categorias competências, habilidades e avaliação com relação ao discurso do Banco Mundial?

Elencam-se algumas proposições perante as análises aqui mediadas com o intuito de se estabelecer uma síntese analítica sem perder o movimento dialético que envolve o tema e, ao mesmo tempo, com o propósito de permitir a continuidade do debate em outras pesquisas.

Ressalta-se que o tema em tela continua em constante metabolismo, pois os sistemas de ensino estão em prazo de construção de suas propostas pedagógicas, pautadas na BNCC. Contudo, evidencia-se que as políticas curriculares para a Educação Infantil estão em processo de implementação no seu contexto da prática, e cabe desnudar como se deu o processo de definição dessas políticas no período de 2015 a 2017, em meio aos embates e enfrentamentos no bojo das mudanças econômicas, políticas e sociais.

Para que se pudesse compreender as políticas curriculares para a Educação Infantil enquanto política pública de Estado, buscou-se identificar o perfil de Estado que se constituía após a década de 1990. A percepção acerca da figura do Estado naquele momento histórico é de que tratava-se de um Estado descentralizador e que agia promovendo a implantação de uma administração pública gerencial. A política para a Educação Infantil nessa perspectiva de Estado se impregna das características neoliberais, pautando-se em uma economia que segue as leis do mercado, com uma administração pública gerencial no qual se descentraliza no que tange às responsabilidades e ao financiamento público, mas centraliza as suas ações na avaliação da educação.

Observou-se que, a partir da reforma educacional implementada no Brasil, a partir da década de 1990, as políticas curriculares para crianças de zero a cinco

anos, foram elaboradas sob a ótica da economia. Priorizou-se mais investimentos para o ensino fundamental e para a Educação Infantil cresceu o quantitativa de atendimentos “não-formais” e “não institucionais” de baixo investimento.

Ao tratar do cenário brasileiro dos governos, constatou-se que com Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o PNE (2001) não atingiu a meta que visava ampliar o atendimento à educação infantil, em razão de ter vetado a meta de atendimento no Programa de Garantia de renda mínima das crianças de 0 a 6 anos, o que inviabilizou um efetivo comprometimento no financiamento para a Educação Infantil. Nesta perspectiva, vê-se a concordância com a ideologia neoliberal, ao explicitar que o Estado deixa à margem o compromisso financeiro com essa etapa educacional, priorizando investimentos para o ensino fundamental, mas regula e controla os delineamentos dos currículos para a Educação Infantil.

Além do mais, o RCNEI, denominado na pesquisa como um documento que caracterizou uma “singularização” do currículo, formulado no período FHC, constituiu-se sob o enfoque do Estado mínimo que se utilizava de sua hegemonia para anular os discursos das classes populares e disseminava o consenso neoliberal a favor das classes dominantes.

No período de 1 de janeiro de 2006 a 01 de janeiro de 2011, onde tivemos a gestão do governo Lula, verifica-se que a relação entre os setores público e privado continuou a se implementar por meio da aprovação e documentos legais. Mecanismos de uma Educação Infantil como vistas aos interesses do mercado se instituíram por meio da lógica de parcerias com o setor privado. Percebe-se que esta etapa organiza-se sob legislações que traduzem a política nacional, a qual expressa continuidade da influência dos organismos internacionais. Desse modo, nessa gestão presidencial, o MEC também perseguiu o receituário do projeto neoliberal no âmbito das políticas curriculares para a Educação Infantil. Contudo, no campo das políticas curriculares ampliou-se a qualidade, ao se legitimar a DCNEI (2009) que supera as concepções e teorias curriculares que realizavam a cisão entre o cuidar e o educar na Educação Infantil. Mesmo diante de preocupantes ações, a Educação Infantil continuou incluída no setor educacional do Ministério da Educação e houve a expansão das matrículas, com o monitoramento das vagas. Há de se destacar o importante papel da Coordenação da Educação Infantil e dos Movimentos Sociais na luta por efetivar uma Educação Infantil de qualidade a todos os bebês e crianças.

No período de 1 de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016, no governo de Dilma Rousseff, o PNE (2014), Lei nº 13.005/2014 debatido por mais de quatro anos, trouxe novo dispositivo a ser incluído nas políticas curriculares, a avaliação da qualidade na Educação Infantil. Mas, a ANEI como proposta para avaliação da qualidade da Educação Infantil, demorou a ser legitimada, foi paralisada e no governo Temer (2016 a 2018) foi extinta. Em linhas gerais, nesse governo, a política curricular em destaque e que trouxe um contexto de reforma curricular foi a construção da BNCC em sua duas primeiras versões, a quais conservaram as características da DCNEI (2009) e, em certa medida, preservaram também, a participação social.

Durante o período de 31 de agosto de 2016 até 31 de dezembro de 2018, no governo provisório de Michel Temer, as políticas curriculares para a Educação Infantil foi conduzida pelo contexto de reforma em andamento, o qual geriu a aprovação da terceira versão da BNCC, mediante um contexto antidemocrático, sob a lógica das competências, habilidades e de forma velada para essa etapa educacional, com vistas à avaliação, alinhado a um viés preparatório para o ensino fundamental e com grande apoio e alinhamento aos interesses de movimento e grupos privados.

As contradições provenientes dos interesses do Estado do Capital estiveram presentes nos documentos oficiais marcando um quadro das políticas educacionais para a Educação Infantil que sofreu em meio aos embates predominantes do alicerce de um viés assistencialista e compensatório, que ainda ronda a Educação Infantil.

Com relação às recomendações do Banco Mundial, apresentadas na seção 3, observa-se um conceito de educação como sendo a responsável pelo crescimento econômico com vistas ao capital humano. Além do mais, o BM recomenda mecanismos de controle de qualidade à Educação Infantil, que se caracterizam sob uma lógica competitiva.

Nos documentos oficiais de políticas curriculares para a Educação Infantil, encontram-se currículos em formatos estruturalistas, “didatizados”, “singularizados”, com intencionalidades escolarizantes e sem ou reduzida participação social nos processos de elaboração desses documentos. Esses formatos de políticas curriculares evidenciam sua gênese na continuidade do conjunto de reformas educacionais iniciadas na década de 1990.

Diante desse quadro estrutural, verifica-se por meio das análises efetivadas que o Banco Mundial atua em transversalidade nas políticas curriculares para a Educação Infantil, em outras palavras, articula proposição comum, ao realizar recomendações para essa etapa educacional em países como o Brasil, principalmente no sentido de preparar as crianças para o ingresso na escola.

Quanto às categorias competências, habilidades e avaliação presentes e recorrentes na BNCC, a seção 4 analisou que elas estão inseridas no documento da Base desde sua primeira versão, em 2015, com destaque ao campo das dez competências gerais que é a nascente das habilidades.

A BNCC retoma elementos históricos para legitimar as competências como ponto central no documento e imbrica essa questão pelo fato de essa categoria já estar inserida nos documentos educacionais de algumas unidades federativas brasileiras e internacionais, desde período históricos anteriores. Há de se destacar que na década de 1990, a reforma curricular ocorrida no Brasil, deixada evidente o um parâmetro curricular regido por competências e habilidades.

As competências para a Educação Infantil, assim como para o ensino fundamental, estão implícitas na introdução da BNCC, com o subtítulo “*Foco no desenvolvimento de competências*”, o que gerou diversas discussões e controvérsias, em âmbito nacional, por parte da sociedade organizada. Nesse sentido, a Base deixou evidente que segue as estratégias do BM ao elaborar políticas curriculares baseadas na aquisição de competências e habilidades, com vistas aos resultados de mensuração da aprendizagem em crianças pequenas. Isso caracteriza a BNCC como impulsionadora da meritocracia pela “abertura” no sistema de notação do aluno ou instituição e seu modo gerencialista com foco nos resultados finais, a exemplo, competências e habilidades “refinadas” e como mercadológica pois aquecerá a venda de materiais, pacotes pedagógicos, consultoria e outros.

As categorias competências, habilidades e avaliação na BNCC também imprimem sua lógica na formação de capital humano, ao revelarem-se articuladas ao documento do PNAIC, na intenção de antecipação escolar. E, no discurso do BM, com seu *slogan* de aquisição de competências e habilidades para uma vida feliz e produtiva, observa-se o incentivo à formação de trabalhadores para atender à produtividade do mercado.

Por fim, há de se destacar a importância de os movimentos, organizações, pesquisadores e especialistas ligados à Educação Infantil resistirem às demandas

curriculares focalizadas nas categorias de competências, habilidades e avaliação na prática pedagógica, pois entendem que há outras formas de se contribuir uma educação infantil pública de qualidade a todos os bebês e crianças, à exemplo, a avaliação de contexto. Lamentavelmente, conclui-se que as políticas curriculares para essa etapa educacional estão notadamente em movimento sob os imperativos e interesses do mercado. Por outro lado, encontram-se a construção de uma política não por via única, mas uma política para a Educação Infantil que se constrói por meio do enfrentamento e mobilização social via disputas, embates, conflitos e lutas para garantir o seu objetivo central, que é a formação humana de todos os bebês e crianças pequenas.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. **Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?** Revista Debates em Educação, Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

APEOESP. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Cesar Calegari renuncia à Presidência da BNCC. São Paulo. ago. 2018. Disponível em: <https://apeoesp.wordpress.com/2018/07/01/cesar-calegari-renuncia-a-presidencia-da-bncc/> Acesso em 20 ago. 2018

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?** 2011. 338f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

AMORIM, Ana L. N.; DIAS, Adelaide. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 125-137, set./ 2011-mar. 2012.

AMORIM, Leila Britto de; LEAL, Telma Ferraz. Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na Base Curricular Comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros. 2015. Trabalho apresentado no GT10- Alfabetização, Leitura e escrita. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, Outubro de 2015. Disponível em: <http://www.sistema.anped.org.br/biblioteca?page=53>. Acesso em: 02. Jan 2019.

ANDRADE, L. B.P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

ANDRADE, Simone Moura Andrioli de Castro. Currículo escolar, globalização e identidades: novos desafios e caminhos para o educador na contemporaneidade. **Revista Interdisciplinariedade**, São Paulo: PUC/SP, n. 9, p. 81-90, 2016.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC: Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação**. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/09/nota-anfope-repudia-a-bncc.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base**

**Nacional Comum Curricular (BNCC)**. out. 2015. Disponível: <<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/ANPAE-Doc-Preliminar-de-analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf>>. Acesso em 25 set. 2017.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ABdC - Associação Brasileira de Currículo. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro: Ofício n.º 01/2015/GR, 9 nov. 2015. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposi%C3%A7%C3%A3o-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Conquistas em Risco. Boletim**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 20, maio 2016.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota da Anped sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-a>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Moção Contrária à Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Mo\\_o\\_12\\_37\\_RN\\_Contr\\_rio\\_Base\\_Nacional\\_Comum\\_Curricular.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Mo_o_12_37_RN_Contr_rio_Base_Nacional_Comum_Curricular.pdf) Acesso em 20/01/2016.

ANPUH. Associação de Professores de História. **Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. São Paulo: Diretoria da Associação Nacional de História, 2015. Disponível em: <[anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc](http://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc)>. Acesso em: 13 jun. 2017.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver competências em sala de aula**. Ed. Vozes. Petrópolis, 2001.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. Base Nacional Comum no Debate da Política Curricular (1996-2006): Desconstrução e hegemonia dos discursos. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPEd São Luís, Outubro de 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT12\\_227.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_227.pdf) acesso em: 02. Jan 2019.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos**. Revista zero -a -seis.v. 19, n. 36 p.206-222 | jul-dez 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis>> Acesso em 05 dez.2018.

ARROYO, Miguel González. Experiências de inovação educativa: O currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: Políticas**

e práticas. 4 ed. Campinas : Papyrus, 1999. (Magistério: Formação e trabalho pedagógico).p. 131-164.

ACEI. Association for Childhood Education International. Avaliação da aprendizagem inicial do “baby pisa” da OCDE. 9 maio.2017. Disponível em: <<https://www.acei.org/acei-news/2017/5/9/oecds-baby-pisa-early-learning-assessment>> Acesso em: 12 jan. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento**. Washington, DC: BM, 1996a.

BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies for education. Spanish. Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**. 1996b.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997**: o Estado num mundo em transformações. Washington, D.C.: World Bank, 1997. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/634101468162557539/pdf/341310PORTUGUE18213137771701PUBLIC1.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2017.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. Washington DC, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Projeto de assistência técnica para fortalecimento da gestão do setor público do Município do Rio de Janeiro**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2013. 91 p.

BANCO MUNDIAL. **Erradicar a Pobreza Extrema**: promover a prosperidade compartilhada. Washington, DC: BM, 2017. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27986/211119PT.pdf?sequence=9&isAllowed=y>>. Acesso em: 1 ago. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

BARBOSA, Ivone Garcia 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.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. **O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil?** Revista Debates em Educação. Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016.

BARBOSA, Ivone Garcia et al. **A BNCC e a regulação da Educação Infantil: Perspectiva crítica**. Brasília/DF. 2018. Disponível

em:<http://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo> Acesso em: 23 set.2018.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005.

BARREIROS, Débora Raquel Alves. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sujeitos, movimentos e ações políticas. Anais da 38ª Reunião Científica da ANPEd São Luís, Outubro de 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT12\\_227.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_227.pdf) acesso em: 02. Jan 2019.

BASSOK, D., LATHAM, S. & ROEM, A. Is Kindergarten the New First ?. University of Virginia. Virginia. *AERA Open*, 1(4), p. 1-31. 2016. Disponível em:<<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2332858415616358>> Acesso em 28 dez.2018.

BAUER, Adriana; ALAVARSEL, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, p. 1367-1382, Especial, dez. 2015.

BENDRATH, Eduard Ângelo; GOMES, Alberto Albuquerque. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. **Inter Meio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 16, n. 32, p. 157-171, jul./dez. 2010.

BLANK, D. A puericultura hoje: um enfoque apoiado em evidências. **J. Pediatr.**, Rio de Janeiro, v. 79, n. 1, p. 13- 22, maio/jun. 2003. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572003000700003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572003000700003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 14 set. 2017.

BOBBITT, John F. **O Currículo**. Porto, Portugal: Didáctica, 2004. 268 p.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas educacionais para o atendimento à infância no Brasil: do assistencialismo à indissociabilidade entre cuidar-educar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA - HISTEBR, 9., 2009, Campinas. **História, Educação e transformação: Tendência e Perspectivas**, 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_.../hWvZXIMc.doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_.../hWvZXIMc.doc)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. **Revedo o plano nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul.-set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. **II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/1979)**. Brasília, DF: MEC, 1976. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002052.pdf>. Acesso em: 14 maio 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 7 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996a. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm>>. Acesso em: 24 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF, 24 dez. 1996b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm)>. Acesso em: 24 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996c.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/li vro01.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999a.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**: alfabetização. Brasília, DF: A Secretaria, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1999c.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 04/2000, de 16 de fevereiro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2002.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, DF, 3 ago. 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf)>. Acesso em: 3 out. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 19 dez. 2006a.

BRASIL. **Parâmetros Básicos para Infraestrutura de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEC, 2006c. v. 1.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB. Brasília, DF, 20 jul. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494)>. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC)**. 2009 Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9\\_perfreq.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Fim da DRU da Educação: R\$ 7 bi anuais**. Brasília. Jul.2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/214-296700251/10812-sp-581479412> Acesso em: 28 ago. 2018

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF, 11 nov. 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=407-orientacoes-convenio&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=407-orientacoes-convenio&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico – Censo Escolar 2010**. Brasília, DF: MEC; INEP, 2010b. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7272-div-censo-escolar2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7272-div-censo-escolar2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013a. 542 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 22 set. 2017.

BRASIL. **Dúvidas mais frequentes sobre Educação infantil**. Brasília, DF: MEC, jan. 2013b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 de ago. 2018.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. -- Brasília : MEC/SEB, 2013c. 132 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEB/COEDI, UNICEF, UNDIME, AÇÃO EDUCATIVA. **Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil: Relatório Técnico**. Brasília, 2013d.

BRASIL. Ministério da Educação. **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, DF: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto**. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2015.

BRASIL. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei do Senado nº 193, 2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF, 2016a.

Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 23 jun. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Relatório das contribuições que propõem a inclusão de novos objetivos de aprendizagem à etapa de escolarização**. Brasília, DF. 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Seminários Estaduais da BNCC**, Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF. 2016c. Disponível em: <[http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016\\_09\\_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf)> Acesso em: 20.jul.2018.

BRASIL. **Decreto nº 8.869/2016, institui o Programa Criança Feliz. De 5 de outubro de 2016**. Brasília. 2016d. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/D8869.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8869.htm). Acesso em 30 de ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Brasília, DF, 8 mar. 2016e. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm)>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 369, de 6 de maio de 2016**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB. Brasília, DF, 6 maio 2016f. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=39681-portaria-saeb-inep-05052016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39681-portaria-saeb-inep-05052016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016g.

BRASIL. Ministério da Educação. Regimento das Audiências Públicas. Brasília- DF. 2017a. Disponível em: <[http://cnebncc.mec.gov.br/docs/regimento\\_ap\\_bncc\\_2017.pdf](http://cnebncc.mec.gov.br/docs/regimento_ap_bncc_2017.pdf)> Acesso em: 13 nov.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 826, que “**Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME**”. De 07 de julho de 2017b. Disponível

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017c.



BRASIL. Ministério da Educação. **Resoluções CP 2017**. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>> Acesso em: 12 nov.2018.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo ministro é recebido pelos servidores do MEC e assegura prioridade às políticas públicas atuais**. Brasília, 11 abr. 2018. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/47351>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e mercado: o público não-estatal. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 15-48.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Maria Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil Para Que Te Quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CAMPOS, M, M. Educar crianças pequenas. Em busca de um novo perfil de professor. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 12 dez. de 2018.

CARLA, M. Comissão de Educação descarta professores e realiza seminário ilegítimo sobre BNCC. **SINPRO-DF**: Sindicato dos Professores no Distrito Federal, Brasília, DF, 8 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/comissao-de-educacao-descarta-participacao-dos-professores-e-realiza-seminario-ilegitimo-sobre-bncc/>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

CASTRO, Joselma Salazar de. SOUZA, Fabrício Zimmermann. **As interfaces da avaliação na Educação Infantil**. Revista Zero-a-seis. v. 19, n. 36, jul-dez, p.478-492 2017

CASTRO, Marcelo de. Multimodalidade no ensino de língua Portuguesa: O que os PCNs e a BNCC propõem para os anos finais do ensino fundamental? 2016. Anais da **XI Reunião Científica Regional da Anped – Sul**. Curitiba, Julho de 2016. Disponível em: <http://www.sistema.anped.org.br/biblioteca?page=53>. Acesso em: 02. Jan 2019.

CERISARA Ana Beatriz. O Referencial Curricular nacional para 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: 8 mar. 2018.

COLZANI, Maritania Camargo e Evandro. **A Lei da Mordação. O significado histórico e nosso combate**. Liberdade e luta. 2016. Disponível em: <<http://liberdadeeluta.org/node/13>> Acesso em 22 jan.2018.

CONSTANTE, Simone Luz Ferreira. Entre as possibilidades de transgressão dos muros escolares e as grades de uma Base Nacional Comum Curricular. 2016. Anais da **XI Reunião Científica Regional da Anped – Sul**. Curitiba, Julho de 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/trabalhos-completos-eixo-9-curriculo/> acesso em: 02. Jan 2019.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Currículo, tradução e controle. Comum Nacional?.2015. Trabalho apresentado no GT12- Currículo. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, Outubro de 2015. Disponível em: <http://www.sistema.anped.org.br/biblioteca?page=53>. Acesso em: 02. Jan 2019.

DIMENSTEIN, Gilberto. Mobilizadores do "Fundeb pra Valer" são recebidos em Brasília. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 1 set. 2005. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/noticias/gd010905.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

FARANZENA, Nalú A Emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), Brasília, DF: CNTE, v. 4, n. 7, p. 172-409 jul./dez. 2010. Disponível em: <[https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos\\_da\\_escola/retratos\\_da\\_escola\\_07\\_2010.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_07_2010.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CORAZZA, Gentil. O caminho de volta do abstrato ao concreto: uma introdução ao método da economia política em Marx. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Métodos da Ciência Econômica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 43-60.

CORREA, B. C.; ANDRADE, E. N. F. de. Infância e vivências formativas na educação infantil: qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 9, p. 275-289, jul./dez. 2011.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. **Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação**. Revista digital zero-a-seis v. 19, n. 36 p.349-360 | jul-dez 2017.

CRAIDY, Maria Carmem; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil Para Que Te Quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo plano nacional de educação. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n.144, p. 790-811, set./dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300008)>. Acesso em: 26 ago. 2018.

DAVIES, Nicholas. Fundeb: a redenção da Educação Básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 753-774, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a07v2796.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

DENBOBA, Amina D. et al. **Intensificando o desenvolvimento da primeira infância**: investindo na primeira infância com grandes retornos. Washington, D.C: Banco Mundial; São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014. 24 p.

DIMENSTEIN, Gilberto. Mobilizadores do “Fundeb pra Valer” são recebidos em Brasília. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 1 set. 2005. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/noticias/gd010905.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

DOMINGOS, Marina. Lei Menino Bernardo amplia rede de proteção a crianças e adolescentes. **Senado Notícias**, Brasília, DF, 11 nov. 2014. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/11/11/lei-menino-bernardo-amplia-rede-de-protecao-a-criancas-e-adolescentes>>. Acesso em: 22 out. 2017.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado capitalista**: as funções da previdência e da assistência sociais. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

FERNANDES, Antonio, T. As Bases do Hospital Contemporâneo: Enfermagem, os caçadores de micróbios e o controle de infecção. In. FERNANDES, Antonio, T, 2000. **Percepções de profissionais da saúde relativas à infecção hospitalar e às práticas de controle de infecção**. São Paulo: 2008. p.91-128. Disponível em:

<<http://www.ccih.med.br/wp-content/uploads/2014/07/capitulo7-As-bases-dohospital-contempor%C3%A2neo-a-enfermagem-os-ca%C3%A7adores-de-micr%C3%B3bios-e-o-controle-de-infec%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Não há base para discutir a base. **Avaliação Educacional blog do Freitas**, 18 out. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/015/mec-um-estranho-conceito-de-curriculo/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, abr.-jun, p. 379-404, 2012

FREITAS, Luiz Carlos de. **Educação Infantil: a “boca torta” do TPE blog do Freitas**, 22 jul. 2018. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/07/22/educacao-infantil-a-boca-torta-do-tpe/>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 2006.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan. 1998.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da Educação Nacional**. Coletânea de textos da CONAE. Tema Central de Colóquios. 2014. Disponível em: [http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti\\_final.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf). Acesso em: 12 dez. de 2018.

GALLINDO, Jussara. **Roda dos Expostos**. Navegando na historia da educação brasileira. Revista HISTEDBR On-line. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, p. 1, 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_roda\\_dos\\_expostos.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm) Acesso em: 25 fev. de 2018.

GANDIN, L.M.; LIMA, I.G. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, jul./set. 2016.

GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro. Os impactos do FUNDEB1 na Educação Infantil brasileira: oferta, qualidade e financiamento. **Revista Evidência**, Araxá, n. 6, p. 121-136, 2010.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In.: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José

Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3<sup>o</sup>ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GESSER, V. A Evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 4, p. 69-81, jan./abr. 2002.

GOIÁS. Parecer do Grupo de Trabalho de Educação Infantil do Estado de Goiás (GTEI-GO) ao documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2015. Disponível em:  
[http://www.nepiec.com.br/BNCCEI%20VERS%C3%83O%20FINAL%20GT%20EI%20%20envia do.pdf](http://www.nepiec.com.br/BNCCEI%20VERS%C3%83O%20FINAL%20GT%20EI%20%20envia%20do.pdf) Acesso em: 12 dez. de 2018.

GONÇALVES, Rafael Marques Gonçalves; PEIXOTO, Leonardo Ferreira. Em defesa dos currículos praticados pensados nos cotidianos escolares. Anais da **XI Reunião Científica Regional da Anped – Sul**. Curitiba, Julho de 2016. Disponível em:  
<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/trabalhos-completos-eixo-9-curriculo/> acesso em: 02. Jan 2019.

GRADUATE SCHOOL OF STANFORD EDUCATION. Lemann Center for Educational Entrepreneurship and Innovation in Brazil. **David Plank**. Disponível em:  
<https://lemanncenter.stanford.edu/people/david-plank> Acesso em: 27 jan. 2019.

GRADUATE SCHOOL OF STANFORD EDUCATION. Lemann Center for Educational Entrepreneurship and Innovation in Brazil. **Sobre**. Disponível em:<  
<https://lemanncenter.stanford.edu/mission>> Acesso em: 27 jan. 2019.

HAMILTON, David. Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n. 1 Enero/Abril, 1993. Disponível em: <  
<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm> Acesso em: 27 ago. 2018.

HARVEY, David. O **neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

HELENO, Carolina Ramos. Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular-a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial.2017. 145f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)- Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

HÖLFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em: <  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400015)>. Acesso em: 26 ago. 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.2, n. 11, p. 376-392, ago. 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16613/12464>>. Acesso em: 1 ago. 2018.

IANNI, Octavio. Globalização e crise do Estado-Nação. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 3, n. 6, p. 129-135, 1999. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/753/618>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

IUNES, Nailê P. **A política curricular produzida pela escola como contraponto a políticas educacionais contemporâneas**. 2014. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2015**: Notas estatísticas. Brasília, DF, jan. 2016

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2017**: Notas estatísticas. Brasília, DF, jan. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2017**. Brasília, 2018.

KISHIMOTO, T. M. Currículo de educação infantil: creches e pré-escolas. **Significado do termo currículo. Currículo de educação infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação**. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Dezembro. 1994.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: FOMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-64

KISHIMOTO, T. M. **Currículo e conteúdos específicos da Base Nacional Comum de Educação Infantil**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 15dez. 2018.

KRAMER, Sônia. Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Proposições**, Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 13, n. 2, ano 38, p. 01-22, maio/ago. 2002. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Sonia%20Kramer%20-%20PROPOSTA%20PEDAG%C3%93GICA%20NA%20ED.%20INFANTIL.pdf>> Acesso em: 18 abr. 2018.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 28, n. 60, p. 15-35, dez. 1997.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Meditações, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.14, p. 5-18, 2000

KUHLMANN JÚNIOR, M. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. **Educação infantil: Pós-LDB: Rumos e Desafios**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 51-65 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

LIMA, Licínio C. **A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”**. In.: Revista Lusófona de Educação, n.15, pp.41-54. 2010.

LOPES, Alicia Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/05.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Editora da PUC-SP, 2007.

MACEDO, L. C. de.; DIAS, A. A. A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, Goiânia: Universidade Federal de Goiás, v. 27, n. 2, p. 165-184, maio/ago. 2011.

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

MARINELLI. Célia Regina Gonçalves. **Programa universidade para todos: aspectos da cidadania fragmentada**. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010. Disponível em: <[https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/19092011\\_155312\\_tesefinal18022011.pdf](https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/19092011_155312_tesefinal18022011.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2018.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico;MAGALHÃES, Carlos Henrique; MILESKI, Keros Gustavo; ALMEIDA, Eliane Maria de. A Educação física na BNCC: Concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 76-95, setembro/2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p76/32564> > Acesso em: 13 dez.2018.

MARQUEZ, Christine Garrido. **Políticas Multissetoriais e integradas no Banco Mundial no Brasil: A infância como capital humano do futuro**. Goiânia: UFG, 2016. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2016. 300 p.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1994. Livro 1.

MARX, Karl. Salário, preço e lucro. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). A dialética do trabalho. São Paulo: Expressão popular, 2004. p. 71-123.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

RIBEIRO, M. Escola sem Partido mira na Base. **40 anos de Anped**. EPSJV/Fiocruz, publicado em 2 jun. 2016. Reportagem de Mathias Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/escola-sem-partido-mira-na-base>>. Acesso em: 23. jul. 2018.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

MEC. Ministério da Educação. Ministro da Educação anuncia mudanças no sistema de avaliação a partir de 2019. 28 jun.2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019>>. Acesso em: 15 dez.2018.

MICHAELIS. **Dicionário Escolar Frânces**. Editora Melhoramentos Ltda. 2019 Disponível em:< <https://michaelis.uol.com.br/escolar-frances/>> Acesso em 03 jan. 2019.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **A Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular**. Of. nº35/ 2017/CD/MIEIB, Brasília. 2017a.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **A Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular**. Of. nº23/2017/CD/ MIEIB, Brasília. 2017b.

MONTAÑO, Carlos E. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro Setor”. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo: NEILS/PUC-SP; Ed. Pulsar, n. 8, p. 53-64, 1. sem. 2002. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v8\\_carlos\\_montano.pdf](http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v8_carlos_montano.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2017.

MORAES, R. C. C. **Neoliberalismo**: de onde vem para onde vai? São Paulo: Senac, 2001.

MORAES, Reginaldo. Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2012. Disponível em: . Acesso em: 16 jan.2018.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. As recomendações dos organismos internacionais para as políticas de financiamento da educação básica no Brasil. In: \_\_\_\_\_ .



**Políticas de Financiamento e Gestão da Educação Básica:** os casos Brasil e Portugal. Maringá: EDUEM, 2015. p. 203-245.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Ângela Mara de Barros. As políticas públicas para a educação infantil e a dinâmica do capitalismo. In: \_\_\_\_\_. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990- 2001)**. Maringá: Eduem, 2012. p. 29-74.

MOREIRA, Jani. Alves da Silva; LARA Angela Mara de Barros. Educação Infantil no Brasil: História e políticas educacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, 1278-1296 , out./dez. 2015.

MORO, Catarina; **Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil**. Laplage em Revista. Sorocaba, vol.3, n.1, p.44-56, jan.-abr. 2017.

MOTA JÚNIOR, William P.; MAUÉS, Olgaíse S. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr./jun. 2017.

MBNC. Movimento pela Base Nacional Comum. **O movimento**. 2015. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

NAKA, Fabricio Abdo; SKAF, Gabriel Junqueira Pamplona. Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular. 2017. 85f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)- Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2017.

NAUDEAU, Sophie et al. **Como investir na primeira infância:** um guia para a discussão de políticas e a preparação de projetos de desenvolvimento da primeira infância. Washington, D.C.: The World Bank; São Paulo: Singular, 2011. 306 p.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011 p. 11-32.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (Org.). **História e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998. p. 50-64.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política:** uma introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NUNES, M. F. R.; MACHADO, M. L. A.; COELHO, R. C. F. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil/MIEIB: construindo o presente. In: MOVIMENTO

INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL – MIEIB. Educação Infantil: construindo o presente. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2002. p. 6-11.

NUNES, M. F. et al., Posicionamento do projeto leitura e escrita na educação infantil em relação à terceira versão da BNCC. **Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil**. 2017. Disponível em: <<http://juntospelaeducacao.com.br/site/2017/11/26/bncc-educacao-infantil-e-tema-de-mensagens-encaminhadas-a-comissao-do-cne/>> Acesso em 28 dez.2018.

OCDE/Estudos. **Estudos Econômicos do Brasil**. Paris, 2001.  
OLIVEIRA, Natália Cristina de; OLIVEIRA, Luiz Antônio de; SANTOS, João Marcos Vitorino dos. O materialismo histórico e suas categorias de análise: algumas considerações. In: SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA – SEPED, 7., 2013, Cornélio Procópio. **Anais...**, Cornélio Procópio: SEPED, 2013. p. 13-27. Disponível em: <[http://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/o\\_materialismo\\_historico\\_e\\_suas\\_categorias\\_de\\_anlise.pdf](http://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/o_materialismo_historico_e_suas_categorias_de_anlise.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2018.

OLIVEIRA, Nina Rosa Teixeira; ALMEIDA, Cristiane da Conceição Gomes de. **A formulação e a execução de políticas públicas de educação infantil: uma análise de experiências em municípios baianos**. Salvador; EDUFBA, 2009. 366 p.

PALOCCI FILHO, Antônio. **Uma escola do tamanho do Brasil**. Programa de Governo 2002 – coligação Lula Presidente. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica**. 1999. Disponível em: [www.edilson santos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc](http://www.edilson santos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc). Acesso em: 15 nov. 2018

PEDIDO de vistas das conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar. Brasília, DF, 15 dez. 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/12/pedido-de-vistas-das-conselheiras.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 7-24, mar. 2002.

PEREIRA, M.Z. da C; ALBINO, A. C. A. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): história e precedentes para pensar o Currículo Nacional. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Multifaces da Pesquisa em Educação**. João Pessoa: UFPB, 2015. p. 15-38.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PEREIRA, Fábio de Barros. A Constituição de uma Base Nacional Comum ou da Base Comum Nacional?.2015. Trabalho apresentado no GT12- Currículo. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, Outubro de 2015. Disponível em: <http://www.sistema.anped.org.br/biblioteca?page=53>. Acesso em: 02. Jan 2019.

PLANK, David. **Base Nacional Comum Curricular 2016**. Lemann Center: Universidade Stanford, 2016. Disponível em: <[movimentopelabase.org.br/wp-content/.../06/Implementacao-david-plank-portg.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/.../06/Implementacao-david-plank-portg.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PUZIOL, Jeinni; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Capital humano e educação sob a perspectiva da UNESCO no Brasil. HISTEDBR, VII Seminário de Estudos e pesquisa. 30 de junho a 03 de julho de 2009. Unicamp. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/p3bVDis.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/p3bVDis.pdf)> Acesso em: 20 jan.2019

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Manual de uso do ASQ-3**. Guia rápido para aplicação do ASQ-3. Rio de Janeiro: SME, 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1132535/DLFE-205901.pdf/1.0> Acesso em 3 ago. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretária de Saúde. **Primeira infância melhor: O que é**. Porto Alegre, 2003-2019. Disponível em: <http://www.pim.saude.rs.gov.br/v2/o-pim/o-que-e/> Acesso em 20 jan.2019.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: Analisando os fios condutores.2016.190f. 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) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

ROSEMBERG, F. O estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 20, p. 5-57, jul./ dez. 1999a.

ROSEMBERG, Fúlvia. A expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999b.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado brasileiro e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115. 25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, ano 40, p. 177-194, jan./abr. 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: ENCONTRO EDUCAÇÃO PARA UMA OUTRA SÃO PAULO, 1., 2007. São Paulo. **Anais...** São Paulo, nov. 2007. p. 1-13. Disponível em: <<https://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/EducacaoInfantil2.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.148, p. 44-75, jan./abr. 2013.

RUIZ, Maria José Ferreira. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. *Revista Ibero Americana de Educación*. N°33 (2003), p.55-70.

SÃO PAULO. Assembléia Legislativa. Moção n °87/2017. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Conselho Nacional de Educação; “Identidade de Gênero”; “Orientação Sexual. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000169096>>. Acesso em: 9 maio 2018.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: investimento em educação e pesquisa**. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHUTZ, Monique Cristina Francener Hammes; CERVI, Gicele Maria; PEREIRA, Lilian Alves. Práticas Discursivas sobre a Base Nacional Comum Curricular: Relações de poder-saber. **Anais da XI Reunião Científica Regional da Anped – Sul**. Curitiba, Julho de 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/trabalhos-completos-eixo-9-curriculo/> acesso em: 02. Jan 2019.

SCHINCARIOL, Rafael L. F. Da C. **A Comissão da Verdade no Brasil**. 2011. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural de la Nación. Centro cultural de la memoria Haroldo Conti. Buenos Aires, Argentina. Disponível em:< <http://conti.derhuman.jus.gov.ar/>> Acesso em: 20 jan.2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica**. *EccoS Revista Científica*, São Paulo. Universidade Nove de Julho., núm. 30, pp. 17-33, enero-abril, 2013

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

SILVA, Maria Abadia da. **Políticas para a educação pública**: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional. 1999. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SILVA, Maria Abadia da. Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial. Campinas (SP): Autores Associados; São Paulo: FAFESP, 2002b.

SILVA, Maria Aparecida da. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2006a. p. 4820-4828.

SILVA, Jani Alves da. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM REVISTAS DIRIGIDAS: UMA ANÁLISE DA REVISTA NOVA ESCOLA E REVISTA CRIANÇA NA DÉCADA DE 1990. 183f. **Dissertação de Mestrado em Educação** – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Mara de Barros Lara. Maringá, 2006b.

SILVA, Suely Amaral Mello; SILVA, Greice Ferreira da. BNCC: **Um currículo integrador da infância brasileira?** Debates em Educação. Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes; VICENTE, Daniel Vitor. **A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015**. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 330-342, set./dez. 2015.

SOARES, Laura Tavares. AJUSTE NEOLIBERAL E DESAJUSTE SOCIAL NA AMÉRICA LATINA (Resumo). Apresentado em Conferência realizada em 15 de outubro de 2014, em Foz do Iguaçu, Paraná, no Fórum Permanente para a Integração da América Latina e o Caribe do IMEA. p. 1-24 2014. Disponível em: [https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/IMEA/AJUSTE%20NEOLIBERAL%20E%20DESAJUSTE%20SOCIAL%20NA%20AM%C3%89RICA%20LATINA%20L](https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/IMEA/AJUSTE%20NEOLIBERAL%20E%20DESAJUSTE%20SOCIAL%20NA%20AM%C3%89RICA%20LATINA%20Laura%20Tavares.pdf) aura%20Tavares.pdf Acesso em: 23 out. 2017

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2018.

SOUZA, T. N. de; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. Avaliação para promoção da qualidade em educação infantil. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 1, p. 125-140, jan./abr. 2004.

SOUZA, Gisele de. **Política e Avaliação da Educação Infantil no Brasil: tensões e desafios**. RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, vol.2 (2), pp. 105-118. Julio 2013.

SOUZA, Paulo, Rogério de; COELHO, João Paulo Pereira. Aspectos legais da educação infantil no Brasil e as políticas de financiamento. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 15, n. 2, p.01-09 abr/jun 2018. Disponível em:< <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2409/2212>> Acesso em: 04 jan.2019.

SUSIN, Maria Otília K. Flores, Maria Luiza R. **Expansão da Educação Infantil através de parcerias público-privada: algumas questões para o debate (quantidade versus qualidade no âmbito do direito à educação)**. In: PERONI, Vera (Org). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília. Liber Livro, 2013.

TONET, Ivo. **Em defesa do futuro**. Maceió: Edufal, 2005.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **"Fundeb pra Valer!" faz ato com fraldas pintadas e fala em audiência pública na Câmara**. 13 março.2007. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/fundeb-pra-valer-faz-ato-com-fraldas-pintadas-e-fala-em-audiencia-publica-na-camara> Acesso em: 12 jun.2018.

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação para todos e plano para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jontiem, Tailândia: UNESCO, 1990a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos. **Posicionamento do núcleo de estudos e pesquisas da infância e sua educação em diferentes contextos: NEPIEC /FE/UFG a 3ª versão da BNCC**. Goiânia. 2017. Disponível em:< <http://nepiec.com.br/>> Acesso em 12 dez.2018

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107.

VAROTTO-MACHADO, Michele. **A Educação das Crianças Menores de 06 anos sobre a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho: Uma análise de suas Ideias Pedagógicas (1934-1971)**. 304 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

YOUNG, Mary Eming (Org.). **Do desenvolvimento da primeira infância ao desenvolvimento humano**: investindo no future de nossas crianças. Washington, D.C.: Banco Mundial, São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2010. 440 p.

WORLD BANK. **The World Bank and children**. Washington, DC: World Bank Social Protection Human Development Network, 2000.