



A BNCC e a seção da Educação Infantil: traduções das políticas curriculares

The BNCC and the Early Childhood Education Section: Translations of Curriculum Policies

Odimar Lorenset

Doutorado em Educação (2018 – Atual) pela Universidade do Estado de Santa Catarina, <https://orcid.org/0000-0003-2399-7117>, E-mail: odimlor@gmail.com

Recebido em: 12/03/2023 / Aceito em: 23/11/2023
DOI: 10.12660/rm.v15n24.2023.89061

Resumo

O presente artigo objetiva apresentar uma *tradução das políticas curriculares* tendo como objeto de análise o documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), particularmente a seção da Educação Infantil. A *tradução* é orientada pela abordagem do *Ciclo de Políticas* de Stephen J. Ball e Richard Bowe e conta com outras contribuições críticas, como as que se referem às políticas curriculares; às críticas acerca da construção e do documento aprovado como BNCC; e às críticas específicas da seção da Educação Infantil na BNCC. Na análise proposta, verificaram-se tensões, contradições e disputas políticas e pedagógicas.

Palavras-chave: BNCC; Educação Infantil; Ciclo de Políticas; Contexto de influência; Contexto de produção.

Abstract

This paper aims to present a translation of curriculum policies having as object of analysis the document entitled Brazilian Common Core Curriculum, particularly the Section on Early Childhood Education (ECE). The translation is guided by the Policy Cycle approach of Stephen J. Ball and Richard Bowe and has other critical contributions, such as those referring to public curricular policies; criticisms about the construction and the document approved as BNCC; and the specific criticisms of the ECE section at the BNCC. In the proposed analysis, there were tensions, contradictions and political and pedagogical disputes.

Keywords: BNCC; Early Childhood Education; Policy Cycle Approach; Context of Influence; Context of Production.

Introdução

No presente artigo objetiva-se uma *tradução das políticas curriculares* tendo como objeto de análise a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), particularmente a seção da Educação Infantil, a fim de se apontar indícios para (re)pensar a formação inicial e continuada e a consequente prática docente. Trata-se, pois, de uma pesquisa documental apoiada por lentes críticas que visam compreender a emergência da BNCC sem perder de vista o contexto, o conteúdo, a forma como foi sendo construída e pelos desejos e mãos de quem, e, ainda, quais os seus possíveis significados no cenário da educação nacional e, especificamente, da Educação Infantil.

A *tradução* é orientada pela abordagem do *Ciclo de Políticas* de Stephen J. Ball e Richard Bowe. Essa abordagem foi desenvolvida pelos pesquisadores na década de 90 do século passado. É um método, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, e não uma possível explicação das políticas. A ideia da implementação direta é rejeitada, pois, segundo os autores, entre o texto das políticas e a dimensão prática há alternâncias. Assim, se propôs um ciclo contínuo, constituído por contextos para a análise, quais sejam: *contexto de influência*, *contexto da produção de texto* e *contexto da prática*; todos com diferentes significados. Em trabalho posterior, Ball (1994) ainda propõe dois outros contextos a serem investigados: o *contexto dos resultados* – que se refere aos efeitos das políticas; e o *contexto das estratégias políticas* – que poderia dar conta dos problemas diagnosticados. Esses contextos apresentam-se inter-relacionados e levam em conta disputas e embates políticos constituídos por lugares e distintos agentes.

Para Ball e Bowe (1992), o contexto de influência é conhecido como a base dos discursos dos partidos políticos e das redes sociais. Às vezes, recebe apoio, e outras vezes, a resistência de quem tem o poder de influenciar o espaço e os sujeitos públicos. Difunde-se na esfera internacional pelo fluxo de ideias constituídas por meio de redes políticas e sociais e ou pela importação de políticas e ou soluções políticas. Na sua disseminação, servem as publicações e conferências em que os idealizadores apresentam suas ideias em espaços favoráveis ao consenso. O contexto da produção está, geralmente, segundo os autores, articulado com a linguagem textual sob os interesses do capital. A produção dos documentos passa por negociações e intenções internas à política. Já no contexto da prática as produções têm limitações e possibilidades. Esses documentos não são recebidos passivamente, estão sujeitos a

reinterpretações e recriações. No contexto da prática, a política está sujeita a interpretações e recriações que em seus efeitos e consequências podem gerar mudanças e transformações significativas nas ideias originais, isto é, os profissionais não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos. As políticas serão interpretadas visto que se misturam às histórias, experiências, aos valores, propósitos e interesses diversos. Assim, partes podem ser apropriadas e outras rejeitadas, ignoradas e ou não entendidas.

Para cumprir com a intencionalidade deste artigo, interessa-nos mais especificamente os dois primeiros contextos [**influência** e **produção**] descritos. Contribuem ainda com as análises, com foco nesses contextos apontados, outras fontes diretamente relacionadas ao objeto dessa investigação, como: as que se referem às políticas curriculares – Ball (2001), Lopes (2004), Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2007); às críticas acerca da construção e do documento aprovado como BNCC – Cunha e Lopes (2017), Oliveira e Frangella (2019) e Macedo (2015); às críticas específicas da seção da Educação Infantil na BNCC – Correa (2019) e Souza, Moro e Coutinho (2019), entre outros.

Políticas Curriculares

Desde a década de 1990 o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no contexto globalizado (LOPES, 2004; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007; FREITAS, 2014). As reformas educacionais têm sido pleiteadas pelos mais diversos motivos, sob várias alegações (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007; FREITAS, 2014). As mudanças se fazem notar nas legislações e no financiamento da educação escolar, nos modelos de gestão das escolas, na formação profissional - particularmente na formação de professores -, na aprovação de documentos oficiais, no controle da avaliação e nos moldes de gestão descentralizada (LOPES, 2004; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007; FREITAS, 2014). Em diferentes discursos, esses pretextos serviram para alavancar mudanças que, por vezes, adquiriram o *status* de reformas educacionais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), as reformas desencadeadas nos Estados Unidos e na Inglaterra, com a publicação dos relatórios *The Paideia Proposal* (1982) e *A Nation at Risk* (1983), forneceram as bases para a

avalanche de reformas nos mais variados países nas últimas décadas. Conforme as autoras, nessa empreitada tiveram forte 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. Por meio de seus documentos, segundo as autoras, esses organismos não apenas prescrevem as orientações a serem adotadas, como também produzem “[...] o ‘discurso’ justificador das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitam erigir consensos locais para a sua implementação”. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

Os organismos multilaterais, seguindo a lógica do capital, entremearam-se às relações escolarizadas, à formação de professores e aos currículos, oferecendo “receitas pilares” que ensinam como aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Desse modo, segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430):

Para pensarmos formas de compreender e intervir criticamente neste processo é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma¹ e articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças.

Ainda, conforme Lopes (2004), as práticas curriculares anteriores à reforma serão negadas e ou criticadas, ditas como desatualizadas. E, aos poucos, se institui o discurso favorável ao que parece legítimo: “[...] mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido” (LOPES, 2004, p. 110). Afirma a autora que o currículo tem sido interpretado, muitas vezes, como decorrente de determinantes da esfera internacional. Diante disso, haveria poucas possibilidades de se escapar de um discurso homogêneo das diferentes agências de fomento e de uma convergência nas ações políticas impostas aos países periféricos. Como bem pontua Lopes (2004, p. 111): “Esse enfoque tanto é utilizado para questionar a dependência dos países periféricos em relação aos países centrais (globalizados perante os globalizantes), quanto para justificar que políticas de partidos tão distintos se mostrem tão iguais”.

¹ Referindo-se à reforma da educação da década de 90 do século passado.

Contudo, no entendimento de Lopes (2004), são possíveis outros modos de pensar e de desvencilhar-se das políticas produzidas pelos organismos internacionais. Então, há um afastamento dessa visão de um currículo homogeneizador e passa-se a defender espaços de reinterpretação capazes de modificar os rumos das políticas curriculares e levar a outras práticas nas escolas. Para Lopes (2004, p. 111):

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado.

A autora também defende que as políticas curriculares “[...] não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”. (LOPES, 2004, p. 111). É preciso, assim, considerar que as práticas desenvolvidas nas escolas também influenciam as políticas curriculares. Ainda na opinião de Lopes (2004, p. 111):

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

Das leituras de Ball e Bowe (1992), compreende-se que as políticas curriculares são processos complexos de negociação em que a produção de diferentes dispositivos legais, como a produção de diretrizes curriculares e a prática dos professores, devem ser entendidas de modo inter-relacionado. Os autores questionam as interpretações das políticas curriculares como exclusivamente produtoras de homogeneidade e as bipolaridades “poder central” e “prática” e “produção da política” *versus* “implantação da política”. Defendem que há espaços de reinterpretação, inclusive, capazes de forçar modificações nos caminhos das políticas curriculares e transformar práticas nas escolas.

Os autores supracitados criticam as pesquisas que fragmentam o processo político, enfocando a produção e/ou somente a implementação das políticas

curriculares, pois as pesquisas que enfatizam a análise da produção restringem a prática posta em marcha por outros sujeitos, e, num segundo caso, não são tratadas as políticas em sua fonte e em suas ideias. Há, assim, uma separação entre a produção e a implementação, o que gera modos de pensar como o de que as políticas são lineares e tendem a ser verticais. Posto isso, para analisar as políticas curriculares é preciso considerar os contextos, de modo inter-relacionado com diferentes significados, visto que esses contextos representam disputas e embates políticos constituídos por lugares e grupos com interesses distintos.

A Base Nacional Comum Curricular em foco

A BNCC é, conforme define o próprio texto, “um documento de caráter normativo” responsável por definir um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens” ditas essenciais que todos os alunos do território brasileiro possam desenvolver no percurso formativo da Educação Básica, assegurado-se, de tal modo, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com as prescrições do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017).

A perspectiva de uma BNCC encontra-se na Constituição Federal Brasileira, no artigo 210 (BRASIL, 1988), e na LDB n. 9.394/96, em seu artigo 26 (BRASIL, 1996). Contudo, somente a partir dos últimos anos da década de 90 do século passado é que ações específicas foram empreendidas para dar contornos ao que viria a ser a BNCC (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2019). No ano de 2009, o Ministério da Educação (MEC) promoveu o Programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2009), reavivando a defesa de um currículo comum (CUNHA; LOPES, 2017). A proposta de uma BNCC, por fim, foi reiterada com a Lei n. 13.005/2014, que estabeleceu o “Plano Nacional da Educação” (PNE) no fim do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2019). Neste PNE, distingue-se a BNCC das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e define-se como estratégia:

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014, meta 2).

Em 2015, a primeira versão da BNCC começou a ser produzida a partir da convocação de especialistas, professores e assessores (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2019).

No dia 10 de julho de 2015, foram convidados 116 pesquisadores e professores da rede básica para a construção do documento. A organização e elaboração da primeira versão da BNCC se deu sob a coordenação de vários órgãos, entre eles: a Secretaria de Educação Básica (SEB), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), o Fórum Nacional de Educação (FNE); assim se mantendo até a segunda versão. Muito de perto, os representantes de aparelhos privados que compõem as Organizações Não Governamentais (ONG) denominadas *Movimento pela Base Nacional Comum* e o *Todos pela Educação* atuaram em todo o processo de elaboração e discussão do documento. Embora não tenham composto nenhuma das comissões que coordenou os trabalhos, esses agentes e instituições tiveram, portanto, forte interlocução com o governo federal e capilaridade no processo de elaboração e na implementação da BNCC (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019; SÉGALA, 2018).

O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores que se define como: “Grupo plural e diverso, não governamental, formado por profissionais e pesquisadores da educação que, desde 2013, atua para facilitar e acelerar a construção de uma base nacional comum de qualidade”². Esse movimento teve como marco o seminário internacional “Liderando Reformas Educacionais”, ocorrido nos EUA, organizado e patrocinado pela Fundação Lemann. Entre os principais agentes que compõem o grupo estão o Itaú (Unibanco), o Instituto Natura, o Instituto Inspirare, a Fundação Víctor Civita, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação LEMANN, a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), a Comunidade Educativa CEDAC e o Todos pela Educação (TPE).³

O Todos pela Educação (TPE), por sua vez, é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) fundada em 2006, em São Paulo. Atualmente, o

² Extraído de: <http://movimentopelabase.org.br/>

³ Esses agentes aparecem no site oficial da ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

TPE tem como presidente Ana Amélia Inoue, assessora de educação do Itaú BBA. Define-se como organização “[...] sem fins lucrativos, plural e suprapartidária”⁴ (TPE, 2019). Apresenta em sua página oficial: “**Nosso propósito é melhorar o Brasil, impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica no País**”⁵. Essa **organização** congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como: gestores públicos, educadores, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e pessoas ou organizações sociais (TPE, 2019). É mantida por empresas como: Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Gerdau, Fundação FLUP, Fundação Telefônica, Instituto Camargo Corrêa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto MRV, Instituto Natura, Instituto Península e Família Kishimoto. Como apoiadores, destacam-se: Editora Moderna, Fundação Roberto Marinho, Instituto Votorantim, Burger King, Fundação Educar Dpaschoal, Instituto Cyrela, entre outros⁶.

A segunda versão da BNCC foi apresentada em 2016, ainda durante o governo de Dilma Roussef, num momento em que o golpe midiático-parlamentar que levou a sua destituição já estava em curso (COUTINHO; MORO, 2017; MARSIGLIA *et al.*, 2017; SIMÕES *et al.*, 2022). Já terceira versão da BNCC foi divulgada em meados de 2017, no governo de Michel Temer, e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro do mesmo ano. Contudo, a seção do Ensino Médio somente veio à público no primeiro semestre de 2018. Entre a primeira e o que se considera última versão, várias mudanças foram realizadas, em particular da segunda para a terceira versão. Houve mesmo a supressão de partes do texto e redirecionamentos na estrutura e no conteúdo do documento. As questões de diversidade, educação especial e gênero também foram suprimidas do texto apresentado como versão final.

O texto final aprovado tem 600 páginas que abarcam as normativas para a educação Educação Básica. É composto pelas seguintes partes: apresentação, assinada pelo então Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva; capa; sumário; introdução; apresentação da estrutura do documento; etapa da Educação Infantil; Etapa do Ensino Fundamental; Etapa do Ensino Médio; e apresentação, sem muito

⁴ Extraído de: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>

⁵ Também extraído de: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>

⁶ Esses agentes aparecem no site oficial da ONG Todos pela Educação.

detalhamento, da ficha técnica dos especialistas que participaram das diferentes versões da BNCC.

A seção da Educação Infantil, que nos interessa mais neste trabalho, contém 21 páginas, organizada nas seguintes partes: a) apresentação da etapa na BNCC e da Educação Infantil no contexto da Educação Básica - parte que coloca em evidência o direito à educação na CF e na atual LDB, a concepção de educar e cuidar das crianças, a brincadeira e interação como eixos estruturantes da prática pedagógica e os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se); b) os cinco campos de experiências (o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações); c) os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – em colunas definidas para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas; e d) a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental juntamente das sínteses de aprendizagem (BRASIL, 2017; MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2019).

Até a segunda versão da BNCC, todas as etapas da Educação Básica estavam organizadas em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Já na terceira versão, enquanto a Educação Infantil manteve essa organização, ainda que em “caixas”, a etapa do Ensino Fundamental passou a ser organizada em competências e habilidades. Na parte “os fundamentos pedagógicos da BNCC”, deixa-se claro que os conteúdos e as habilidades previstos devem focar as ‘competências’. O Documento apresenta a competência como sendo “[...] o conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação” (BRASIL, 2018, p. 13). A adoção dessa abordagem na BNCC (2018, p. 13), é assim justificada:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Em nota de rodapé, revelam-se os documentos em que se apoiam esses fundamentos: a) CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos*. São Paulo: Cenpec, 2015; b) OECD. *Global Competency for an Inclusive World*. Paris: OECD, 2016; e c) UNESCO. *Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)* (Grifos no original).

Trata-se, assim, de um documento que coloca em marcha objetivos de aprendizagem e habilidades orientadas por uma taxonomia para se atingir ‘competências’. Da sua leitura, é possível perceber que privilegia a prescrição e a normatividade. Concebe o conhecimento como utilitário com vistas à sua avaliação. Sobre isso, Ball (2001, p. 102) assevera:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimentos em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática [...].

De acordo com Macedo (2015), entre as ‘bandeiras’ do movimento pela BNCC é evidente a definição dos direitos de aprendizagem “essenciais” e, conseqüentemente, a promessa de qualidade em educação. A autora nos faz questionar: quem definiu determinados direitos de aprendizagem como “essenciais”? Com que intenção foram definidos esses direitos de aprendizagem ditos “essenciais”? Que projeto de nação encerram esses direitos de aprendizagem? Nesta direção, Cunha e Lopes (2017, p. 24) afirmam:

Sob o nome BNCC, vem sendo projetado um conjunto de práticas pelas quais se dá a vinculação entre educação-conhecimento-equidade, parecendo tornar equivalentes as noções de democracia (democratização), direito, e distribuição de conhecimentos como bens (objetos) a serem apropriados. Nos textos da política por nós investigados, tais termos são intercambiados, substituídos uns pelos

outros de forma naturalizada. Questionando tais postulações, defendemos que o nome BNCC vem edificando a política de currículo num arrefecimento de discussões assinaladas pela pluralidade atinente à educação.

Na opinião das autoras, as subjetividades são produzidas a partir da promessa de oferecer uma base nacional comum que contribua para a formação de uma identidade nacional, inclusiva e democrática. Nesta perspectiva, a escolha do título do documento [BNCC] “[...] interpõe-se como a busca do conforto que a promessa de uma educação plena (a produção de uma identidade nacional idealizada, conseqüente à garantia dos conhecimentos) diz poder realizar” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 29).

Por esse modo de pensar, a articulação pela BNCC é produzida por meio de um discurso de que a escola precisa ser reinventada de modo a reconhecer os educandos como produtores de conhecimento e sujeitos criativos, autônomos, participativos e cooperativos. Na BNCC, postula-se:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Em sua crítica, Oliveira e Frangella (2019) afirmam que o discurso acerca da qualidade da educação tem contribuído para catalisar os interesses de diferentes demandas e é mobilizado pela lógica do controle e monitoramento, via políticas de avaliação que aferem a falta de qualidade, e sem a qualidade é preciso avançar para novos modelos. Nesse mesmo sentido, Freitas (2014, p. 1.104) assevera:

O acirramento do debate sobre os objetivos de ensino na forma de uma “base nacional comum” ou na forma de “direitos de aprendizagem”, como gostam de pautar os reformadores, nos leva a trazer para a cena novos níveis de análise, pois o debate da base nacional comum é um debate, para ambos os lados, ideológico – ou seja, cujos posicionamentos dependem da visão de mundo que cada um dos lados em disputa tem sobre o papel formativo da escola. Esta

postura ideológica materializa-se na concepção de educação e na matriz formativa que fundamentam as proposituras e que precisam ser tornadas públicas, para elevar o nível do próprio debate e evitar a sua redução a uma lista de objetivos e conteúdos padronizados.

Contrapondo-se à essa lógica instrumental que reveste de validade a BNCC, as autoras defendem o não apagamento da luta política que envolve as propostas curriculares e o enfrentamento da BNCC como um documento irreconciliável com a busca de uma educação democrática, pública, laica, gratuita e de qualidade social para todos, desde suas premissas (concepções de conhecimento, de educação e de currículo) até a própria ideia de uma base nacional que garante equidade com qualidade.

A seção da Educação Infantil na BNCC

Em 2015, conforme adiantado, o MEC convidou mais de uma centena de especialistas para compor o quadro de consultores da BNCC. Desses, quatro foram nomeados como responsáveis pela seção da Educação Infantil: a professora Zilma Ramos de Oliveira, da Universidade de São Paulo; a professora Silvia Cruz, da Universidade Federal do Ceará; a professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e Paulo Fochi, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Inicialmente, a seção da Educação Infantil na BNCC seria construída levando-se em conta o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovado em 2009, que considera a criança como sujeito histórico e de direitos e valoriza os princípios éticos, políticos e estéticos. Assumiam-se os direitos de aprendizagem a serem trabalhados a partir dos campos de experiências, com base nos campos de experiências desenvolvidos na Itália desde a década de 1990 (MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2019). Contudo, após a deposição da presidente Dilma Roussef, a equipe de especialistas foi demitida e o documento passou a ser apresentado em sua terceira versão com mudanças radicais em sua estrutura e conteúdo, sendo retiradas, por exemplo, as páginas que tratavam da modalidade Educação Especial e suprimidos do documento os diferentes trechos que se referiam à identidade de gênero, além de lograr como nova lente a teoria das competências. Ainda que se reclamasse da pouca participação social na organização e aprovação das primeiras versões, a partir da terceira versão não houve qualquer consulta e os consultores seriam ocultados.

Os movimentos de crítica, resistência e oposição à BNCC apresentaram-se desde o início do processo. Lembram Souza, Moro e Coutinho (2019) do posicionamento da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em conjunto com a Associação Brasileira de Currículo (AbdC) na campanha “Aqui já tem currículo: o que criamos na escola...”. Essa campanha solicitava aos professores das escolas brasileiras que contassem, via *e-mail* ou *Instagram*, sobre os currículos praticados de modos distintos e com conteúdos plurais nas escolas, de modo a fazer circular as variadas experiências de currículo praticadas e, assim, evidenciar que o currículo se constrói a partir de diversidade, criação e vida, sem a necessidade de uma base comum voltada a listar conteúdos.

As autoras afirmam ainda que outras associações também teceram críticas à construção de uma base comum curricular nacional. A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) teve um posicionamento crítico em relação ao fato de a BNCC constituir-se como campo de disputas entre projetos distintos de sociedade e de educação e centro da discussão do projeto de nação atual. Além das incertezas que provoca acerca de sua articulação com a avaliação, o monitoramento, a produção de material didático, a formação dos professores, a formulação dos planos estaduais, distrital e municipais, a relação entre a educação pública e privada. Chamou atenção ainda, em relação à BNCC, o fato de ser assumida como currículo único nacional, de dar abertura de espaço para possíveis cerceamentos e eliminação da autonomia docente, de desconsiderar as conquistas da área, como a ampliação do direito à educação e a busca pela melhoria da qualidade da educação, entre outras coisas.

Nesta mesma direção, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), no decorrer do ano de 2016, manifestou em seu *site* oficial⁷ inquietações e repúdio quanto ao processo de elaboração da BNCC em virtude de: não assegurar a ampla participação de entidades e profissionais da educação; desprezar as diversidades locais e regionais; desprezar a diversidade e os sujeitos do processo educativo; ameaçar o pluralismo de ideias e concepções político-pedagógicas; não valorizar as experiências em espaços não escolares; não valorizar a formação cidadã, dos profissionais da educação e a sua formação, a gestão

⁷ Exemplo claro desse posicionamento se fez notar na “Carta de Vitória”, publicada em 11 de julho de 2016, endossando e reafirmando as posições da Carta de Florianópolis, de 7 de julho de 2016. Ver: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/07/carta-vitoria-julho2016-final.pdf>

democrática, a pesquisa, o trabalho como princípio educativo; e estimular a mercantilização da educação. Em 11 de setembro de 2017, a ANFOPE outra vez manifestou-se contrária à desconsideração das críticas das entidades educacionais e apontou os interesses de setores do empresariado na padronização do ensino com fins mercadológicos, além de criticar o alinhamento do documento com a escolarização das crianças da Educação Infantil (ANFOPE, 2017)⁸.

A demanda de uma base nacional comum curricular não foi consenso na área da educação. Souza, Moro e Coutinho (2019) reafirmam o apreço dos especialistas e professores pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como um documento que representa as expectativas da área, opondo-se, assim, à BNCC. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que fez parte do processo de elaboração e consulta da BNCC, entre os anos de 2015 e 2017, reafirmava o que foi consolidado nas DCNEI (ALMEIDA; RODRIGUES, 2020). O MIEIB, diante da terceira versão, denunciou a guinada nada participativa de elaboração do documento e a sua redução nas concepções de aprendizagem e conhecimento, que, segundo o Movimento, comprometem a qualidade socialmente referenciada da educação. Em 24 de agosto de 2018, no XXXIV Encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), na cidade de Manaus, publicou a Carta Compromisso do MIEIB⁹, reafirmando a defesa da garantia do direito à Educação Infantil e, entre outros princípios e compromissos, defende:

7) Uma posição crítica em relação à política da Base Nacional Comum Curricular indicando, no caso da Educação Infantil, uma leitura atenta dando ênfase à sua origem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nos campos de experiência, nos direitos de aprendizagem das crianças e nos temas contemporâneos;

No intervalo entre a segunda e a terceira versão da BNCC, houve grande alteração no processo inicialmente proposto. Isso acabou por gerar diferentes manifestações por parte da comunidade acadêmica, de gestores, militantes e professores. Os consultores contratados em 2015 foram desvinculados e o processo de participação da sociedade civil deixou de existir. Em contrapartida, oportunizou-se

⁸ Para ler a “Posição da ANFOPE sobre a BNCC” na íntegra, ver: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Posi%C3%A7%C3%A3o-da-ANFOPE-BNCC-CNE.-11.9.2017.pdf>

⁹ Para ler a “Carta Compromisso do MIEIB” na íntegra, ver: <http://www.mieib.org.br/carta-compromisso-do-mieib-reafirma-posicionamentos-sobre-financiamento-bncc-e-qualidade-da-oferta-da-educacao-infantil/>

ainda mais a entrada das instituições privadas do terceiro setor e de grupos empresariais (CORREA, 2019; SOUZA; MORO; COUTINHO, 2019).

Como destacam Souza, Moro e Coutinho (2019), a terceira versão, inclusive, alterou a concepção de criança, defendida nas DCNEI e como “[...] centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos e cidadã com marcas de seus pertencimentos sociais, históricos e culturais dos grupos e contextos em que vive” (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2019, p. 97). Para as autoras, essas alterações revelam “[...] a visão neoliberal, a mais valia econômica das crianças reduzidas a capital humano” (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2019, p. 97).

A terceira versão manteve o desenho geral da Educação Infantil e importantes referências e pressupostos das primeiras duas versões em virtude da forte mobilização de pesquisadores e movimentos, porém isso não foi suficiente para livrar a seção da Educação Infantil da teoria das competências e habilidades como lentes do “percurso formativo” (BRASIL, 2017), posicionadas já na introdução do documento. Essa nova lente leva à deturpação dos conceitos, princípios e propostas das DCNEI introduzidos no texto da Educação Infantil¹⁰ e, ainda, por divergir das inspirações da abordagem curricular da “experiência” proposta por Dewey e da escola da infância italiana inseridas no texto pelos especialistas que atuaram na elaboração das duas primeiras versões (DE PAULA; MORO, 2023).

Aponta-se ainda, que esse revestimento acaba por retomar a concepção conteudista já prescrita nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI), produzidos em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Manifestando-se sobre isso, Correa (2019, p. 85) escreveu: “[...] fica evidente como determinadas “áreas” de conhecimento ou “linguagens” são privilegiadas, o que nos leva a indagar se isso não seria mais um retorno ao RCNEI, com leitura, escrita e matemática sendo travestidos por outros nomes”.

Na visão de Souza, Moro e Coutinho (2019, p. 100),

[...] é evidente que a concepção de criança presente na versão final do documento está alinhada às orientações dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, e à crescente atuação de fundações e institutos privados na educação pública, que veem a

¹⁰ No texto intitulado “BNC e Educação Infantil: Quais as possibilidades?”, Campos e Barbosa (2015, p. 359), por exemplo, assim explicitavam essa clara defesa às DCNEI: “No campo da educação infantil, [...] a defesa residiu, sobretudo, na necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, construir uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças”.

criança como capital humano, ou seja, mediante uma intervenção precoce e centrada na aquisição de determinadas competências e habilidades, investe-se no trabalhados do futuro.

Também se critica a seção da Educação Infantil pela invisibilização da docência no trabalho pedagógico. Não há vozes docentes no texto. Em trecho algum se percebe o protagonismo dos docentes no trabalho pedagógico. Correa (2019) evidencia que os termos professor/professora, utilizados na primeira versão, dão lugar ao termo educador na versão homologada, e questiona o porquê de ter sido feito somente nesta etapa da educação. Nessa direção, Souza, Moro e Coutinho (2019) afirmam que as listas de objetivos de aprendizagem por grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) e organizadas por códigos determinam o que se deve ser trabalho e, portanto, aprendido pelas crianças. Para as autoras, essa forma de conceber a docência reitera a ideia de aquisição de materiais didáticos e de instrumentalização dos docentes para o uso dessas ferramentas nos espaços educativos. O que pressupõe a contratação de entes privados, pelo Estado, para “garantir” os “produtos” e “processos” por meio de investimentos públicos (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2019).

Conforme Correa (2019, p. 86):

Com a BNCC o que temos é uma significativa ampliação do chamado mercado educacional, proliferando-se a oferta de cursos e a venda de materiais para ensinar, agora, a aplicá-la. É a prescrição sobre a prescrição. Já assistimos esse modelo de formação em momentos distintos da história educacional, foi assim com os parâmetros e com o referencial curricular na década de 1990. Já vimos, também, que alguns obtiveram lucro com esse modelo, mas, as crianças... ah, as crianças: quem são e o que pensam as crianças no contexto de aplicação da BNCCEI?

Em clara defesa de um currículo construído cotidianamente, Monteiro, Castro e Herneck (2018) concordam que a BNCC silencia os docentes como potencializadores dos processos pedagógicos. Também evidenciam elas que os objetivos de aprendizagem definidos silenciam inclusive as crianças. As autoras defendem que:

Na Educação Infantil, acreditamos que as/os professoras/es devem ter como ferramenta do seu trabalho a sensibilidade do adulto, para aproximação entre os vínculos, proporcionando a confiança e o aprendizado das crianças. Mas, esse processo é desconsiderado quando o documento aborda que uma criança de (0 a 1 ano e 6 meses), deve perceber que suas emoções têm efeito nas outras

crianças e nos adultos. (MONTEIRO; CASTRO; HERNECK, 2018, p. 207).

Outra crítica que pode ser feita à BNCC é a pouca referência às questões como diversidade e inclusão. As temáticas inclusão e diversidade apontam brevemente para as questões sociais e culturais de modo geral, resumindo-se a cinco parágrafos bastante generalistas nas páginas introdutórias do documento. Isso se diferencia fortemente da 2ª versão do documento, que tinha o conceito de diversidade como princípio e direito de aprendizagem, e que se estendia por várias páginas e abarcava: a educação especial na perspectiva inclusiva, os direitos humanos, as questões de gênero e educação sexual, a educação para as relações étnico-raciais, a educação de jovens e adultos, a educação quilombola e indígena e a educação ambiental.

As proposições mais específicas sobre a modalidade Educação Especial na Perspectiva Inclusiva presentes até a 2ª versão do documento desaparecem por completo na terceira versão. Na 2ª versão a “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” era situada como modalidade na página 36, e era desdobrada com exclusividade desde a página 39 até a 43 do documento. Já na 3ª versão somente se faz menção à “inclusão” em curto espaço da página 19 e início da página 20, mas, como adiantado, sem referências específicas à modalidade Educação Especial e ou às pessoas com deficiência.

Os termos “gênero” e “sexualidade” presentes nos campos de experiências prescritos para a Educação Infantil na 2ª versão também foram suprimidos no caminho para a versão final da BNCC. Na segunda versão, na parte sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência “O eu, o outro e o nós” estava explícito o termo “gênero”, e no campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” estavam impressos os termos “gênero” e “sexualidade”, mas esses não são mais encontrados na versão final do documento, mantiveram-se os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sem se referir à educação para as relações de gênero e sexualidade enquanto temáticas relacionadas à educação comprometida com a diversidade e a identidade humana.

De acordo com Abramowicz e Tebet (2017, p. 195):

Ao concordarmos e confluirmos para um suposto consenso da aceitação de uma base comum para a Educação Infantil, há uma perda para quem toma a diferença como mote pedagógico/educativo, pois a

forma ou “invólucro” no qual se assenta a base, que é o comum e o universal, impõem desde logo um conteúdo que deve ser “homogêneo”, único, comum e universal, pois a diferença não se encapsula, uma vez que sempre difere. Há outra ideia subjacente a essa tentativa de unificar diferenças pela via da cultura, como se fosse possível culturalizar desigualdades econômicas ou sociais. Dito de outra forma, há algo que pensa que é possível realizar uma espécie de justiça cultural, em substituição a uma justiça social, pela via do currículo.

Por fim, sem querer esgotar as críticas, Correa (2019) afirma que, ao adotar a BNCC, o país explicita o alinhamento a um modelo empobrecido de educação. Na opinião da autora, a adoção desse modelo de competências e habilidades não contribui para fortalecer e avançar na resolução dos problemas que sofre a educação, em particular a Educação Infantil, pois, na tentativa de interpretar e ou simplesmente copiar o conteúdo da BNCC, transpondo-o para o trabalho pedagógico na creche e na pré-escola, o risco que se corre é o de aumentar ainda mais a segmentação dos tempos e espaços dos bebês e das crianças.

Considerações finais

Esse artigo teve como objetivo analisar a tradução das políticas curriculares presentes na BNCC, particularmente a da seção da Educação Infantil. Nessa análise, primeiramente, constatou-se que a construção da BNCC teve início no ano de 2015, no governo Dilma Roussef, e somente foi aprovada e publicada na sua quarta versão no ano de 2017, no governo de Michel Temer. Na leitura minuciosa das diferentes versões do documento verificaram-se tensões, contradições e disputas políticas e pedagógicas. Comparando as duas primeiras com as demais versões da BNCC, evidenciou-se a disputa nos modos de pensar e agir do governo progressista que conduziu as duas primeiras versões e do segundo governo, mais fortemente alinhado aos interesses do capital responsável pelas duas últimas versões. Com a maior profundidade no tratamento das diferentes versões do documento, também foi possível perceber nessas um vocabulário sedutor e consensual que provém de interesses do Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que têm interesses não apenas em diretrizes para a educação, mas principalmente em projetos políticos e intervenções sociais articuladas ao capital.

Dito de um modo mais específico, observou-se que o contexto de influência se difunde na esfera nacional e internacional pelo fluxo de ideias constituídas por meio

de redes políticas e sociais e ou pela importação de políticas e ou soluções políticas. Assim, com a publicação do documento intitulado BNCC, os idealizadores apresentam suas ideias de modo consensual, como agiram, na esfera nacional, os governantes brasileiros e os agentes, como o Itaú (Unibanco), o Instituto Natura, o Instituto Inspirare, a Fundação Victor Civita, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação LEMANN, a ABAVE, o CENPEC, a Comunidade Educativa CEDAC, entre outros, e na esfera internacional, os organismos, como o BM, a OCDE, a UNESCO, o FMI e a UE.

Evidenciou-se ainda que o contexto da produção está geralmente articulado com a linguagem textual sob os interesses de grupos específicos. Nesta perspectiva, a BNCC representa a narrativa que dá suporte à política capitalista e aos interesses de grupos majoritários. Conforme adiantado, na leitura cuidadosa do documento verifica-se um vocabulário sedutor e consensual, com termos, como: competências, habilidades, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, experiência, qualidade em educação, entre outros, que levam muitos a acreditar nas promessas de uma educação salvacionista. Esse discurso carrega uma falsa promessa, a de oferecer uma base nacional comum que contribua para a formação de uma identidade nacional, inclusiva e democrática. Daí o consenso de que a escola precisa ser reinventada a fim de reconhecer os educandos como produtores de conhecimento e sujeitos criativos, autônomos, participativos e cooperativos.

Inicialmente, a etapa da Educação Infantil na BNCC foi construída levando-se em conta as DCNEI (2009), que consideram a criança um sujeito histórico e de direitos e valorizam os princípios éticos, políticos e estéticos. Ainda nessa versão, os direitos de aprendizagem foram assumidos a partir dos campos de experiência. Porém, com a demissão dos primeiros especialistas o documento passou a ser apresentado com mudanças em sua estrutura e conteúdo, particularmente em sua introdução e em seus fundamentos, assumindo agora como frente as competências e habilidades que divergem sobremaneira e mesmo comprometem a leitura da seção da Educação Infantil. A partir da terceira versão evidencia-se uma perspectiva curricular baseada em competências e habilidades que se afastam dos direitos do sujeito criança como centro do processo e com direitos de ser criança, e leva a uma leitura diferente da reivindicada pelos profissionais e pelos movimentos em prol da Educação Infantil.

Nessa abordagem, as crianças são orientadas por uma taxonomia da aprendizagem e do desenvolvimento que considera os processos de crescimento, de

aprendizagem e de desenvolvimento. Como se percebe, no novo texto oficial não se superou por inteira a prática tradicional prescritiva de um currículo escolar para as crianças regulado por listas de objetivos, conteúdos e orientações didáticas. Os movimentos de crítica, resistência e oposição à BNCC se acirraram a partir da terceira versão dita feita em gabinete por uma equipe de especialistas que pouco representa os interesses dos professores e pesquisadores da área da Educação Infantil. Entre os críticos, reafirmou-se o apreço pelas DCNEI como um documento que representa as expectativas da área e a inspiração da escola da infância italiana.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-posições**. v. 28, suppl.1, p. 182-203, 2017.

ALMEIDA, K. W. C. de; RODRIGUES, C. M. L. O MIEIB e a política da Educação Infantil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-21, e- 19670, abr./jun. 2020.

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

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNC e Educação Infantil. Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez., 2015.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z.; CAMPOS, R. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./maio, 2019.

CORREA, B. C. De que base a Educação Infantil necessita? In: SILVA, F. C. T.; FILHA, C. X. (org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019, p. 79-88.

COUTINHO, A. S.; MORO, C. Educação Infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 349 - 360, jul./dez., 2017.

CUNHA, E.; LOPES, A. C. Base Nacional Comum Curricular: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, v. 2, p. 23-35, 2017.

DE PAULA, R. M.; MORO, C. Base Nacional Comum Curricular: as implicações para o currículo da Educação Infantil no Estado do Paraná. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-21, e-20351.013, 2023.

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

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro/Campinas: ANPEd/Autores Associados. v. 9, nº 26, maio/ago., p. 109-118, 2004.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; DA SILVA, E. T. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr., 2019.

MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MONTEIRO, C. C; CASTRO, L. O.; HERNECK, H. R. O silenciamento da Educação Infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1 (1 sem. 2018).

OLIVEIRA, I. B.; FRAGELLA, R. C. P. Com que base se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: SILVA, F. C. T.; FILHA, C. X. (Orgs.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019, p. 25-34.

SÉGALA, K. de F. **A atuação do movimento “Todos pela Educação” na Educação Básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico.** Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Viçosa, 2019.

SIMÕES, P.; BENGERT, J.; CARVALHO, K.; VIEIRA, C. O Mieib e o enfrentamento às políticas de Educação Infantil neoliberais e conservadoras do pós-golpe no Brasil. **Revista Educación, Política y Sociedad**, 7(2), 224-247, 2022.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectivas**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez., 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. C.; EVANGELISTA, O. (Orgs.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, G.; MORO, C.; COUTINHO, Â. S. Base Nacional Comum Curricular: a Educação Infantil existe e insiste. *In*: SILVA, F. C. T.; FILHA, C. X. (org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019, p. 89-106.