

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: interpretações sublinhadas e suas possíveis reflexões

COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE: underlining interpretations and their possible reflections

Karine Weber¹ - UFSM
Caroline Foggiano Ferreira² - UFSM
Andressa Aita Ivo³ - UFSM

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC vem instigando inúmeras reflexões no campo curricular e especialmente, sobre a Educação Infantil, ao propor a definição de saberes à educação de crianças pequenas. Este artigo tem como objetivo conhecer e refletir acerca das produções com esta temática, por meio das produções acadêmicas que analisam a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. A abordagem metodológica é bibliográfica de cunho qualitativo realizada a partir de uma pesquisa no acervo da plataforma do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia - IBICT. A partir de nove dissertações produzidas entre 2017 e 2020, evidenciamos que as análises circundam três temas: a elaboração da BNCC-EI; as epistemologias para Educação Infantil; e a atuação do documento nos contextos escolares. Diante disso, concluímos que a BNCC-EI foi tecida por controvérsias, que repercutem nas concepções acerca da intencionalidade educativa da Educação Infantil e na forma como é percebida pelos profissionais da educação.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Educação Infantil. Dissertações.

ABSTRACT

Common National Curriculum Base - BNCC has instigated countless reflections in the curricular field and especially, about Early Childhood Education, when proposing the definition of knowledge to the education of young children. This article aims to know and reflect the productions regarding this theme, by deepening the academic productions that analyze the Common National Curricular Base for Early Childhood Education. The methodological approach is a qualitative bibliographic approach carried out based on a research in the collection of the platform of the Brazilian Institute of Science and Technology (IBICT). From nine dissertations produced between 2017 and 2020, we show that analyzes surround three themes: the preparation of the BNCC-EI; the epistemologies for Early Childhood Education; and the performance of the document in school contexts. Therefore, we conclude that the BNCC-EI was woven by controversies, which have repercussions on the conceptions about the educational intentionality of Early Childhood Education and the way it is perceived by education professionals.

KEYWORDS: BNCC. Child education. Dissertations.

DOI: 10.21920/recei7202282595114

<http://dx.doi.org/10.21920/recei7202282595114>

¹Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestranda em Educação (PPGE-UFSM). E-mail weberkarine22@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0540-3119>.

²Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação (PPGE-UFSM). Doutoranda em Educação (PPGE-UFSM). E-mail: cfoggiano@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5051-235X>.

³Doutora em Educação (UFPel). Professora adjunta da UFSM no departamento de Administração Escolar. E-mail: dessaaita@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8413-6623>.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desde sua socialização, construção e implementação vem possibilitando discussões e reflexões nas diversas áreas de ensino. Inspirada nas legislações já vigentes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2010, a BNCC vem (re) definindo a organização dos conhecimentos para cada etapa de ensino da Educação Básica, bem como alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para diferentes grupos etários. Por isso, a BNCC apresenta-se como um tema que vem sendo debatido e mencionado a um certo tempo dentre os profissionais de educação, bem como pelo poder legislativo. Salienta-se que desde a LDB de 1996, mais precisamente no artigo 26, é produzida a necessidade de garantir a criação de uma base nacional comum para as etapas de ensino da Educação Básica. Assim, em sua versão final a BNCC é entendida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

As orientações curriculares presentes na BNCC para a Educação Infantil, embora sinalizem a liberdade nas formas de organização curricular das instituições, orientam-se a partir dos grupos etários estabelecendo direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos/alcançados para/pelas crianças. Para além, baseado nos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, o documento se organiza por campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, propondo o que deve ser trabalhado dentro de cada linguagem.

Deste modo, a BNCC-EI ao apresentar e divulgar uma organização curricular por campos de experiência para creches e pré-escolas tem produzido um novo desafio para a área: sensibilizar os/as profissionais sobre a necessidade de produzir práticas pedagógicas que aproximem-se e potencializem (d)as experiências das crianças para, a partir delas, possibilitar novas experiências educacionais contextualizadas e repletas de significados tanto para as crianças quanto para os adultos, ampliando a compreensão sobre as especificidades da docência em instituições de cuidado e educação (SANTOS, 2018).

Uma proposta de programação pedagógica, que considera a complexidade presente advinda do público envolvido e da categoria geracional que estão presenciando. Ao encontro disto, pensa-se em uma escola como ambiente que acolhe, protege, compreende e potencializa as vivências de uma infância que vem sendo vivida dentro destes espaços escolares, visto que os campos de experiência se aproximam “verdadeiramente das tradições da humanidade, que são sempre abertas, pois se constroem e se reinventam naquilo que é inaugurado pela novidade que se apresenta com a chegada de cada novo membro” (FOCHI, 2015, p. 230).

Para isso, é necessário uma escuta sensível¹ das e para as crianças, considerando suas especificidades a fim de contribuir para seu desenvolvimento integral, que se coloca como um dos compromissos da Educação que por sua vez, “está mais além do que a nossa própria vida, com um tempo que está mais além do que o nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além do que o nosso próprio mundo” (LAROSSA, 2016, p. 36). Por fim, o caminho por tais desafios perpassa a (re)organização dos tempos, espaços e práticas que tenham uma “visão

¹ Escuta Sensível - Escuta como sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém o universo unido. Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e sensibilidade de ouvir e ser ouvido - ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). (RINALDI, 2012, p. 124).

plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14).

Nesse contexto pode-se inferir que currículo é tudo o que acontece na escola, apresentando-se como uma organização que se adapta e tenta compreender cada contexto escolar. A BNCC enquanto orientação curricular passa a ser interpretada e traduzida nas instituições de ensino, que por sua vez deverão se reestruturar e se adequar para tentar contemplar o que vem sendo proposto nessa instituição viva chamada escola, que se coloca como um lugar de acolhimento, proteção, aprendizagens, descobertas e muitas experiências, de forma complexa.

Considerando isso, a presente pesquisa foi realizada a fim de conhecer e refletir sobre o que vem sendo produzido a respeito da temática, bem como possibilitar o aprofundamento acerca das discussões presentes nas produções acadêmicas resultantes das análises da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Nesse viés surge a motivação em compreender como o processo de construção e atuação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil vem sendo pensado, tendo em vista os preceitos e fundamentos que foram considerados para se elaborar um documento norteador para uma etapa com especificidade tão peculiar que envolve a categoria da infância. Desse modo, reconhecemos que esta forma de pesquisa possibilita uma apropriação das discussões que cercam a BNCC, bem como configura uma tentativa de compreender as possibilidades e limitações que essa pode vir a produzir no cotidiano educacional.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada é bibliográfica de cunho qualitativo devido a sua problemática não almejar uma quantificação de seus resultados, mas reflexões que visam uma contribuição social e subjetiva sobre o tema. Segundo Augusto Triviños (1987) este enfoque tem relevância para a pesquisa em educação, por levar em consideração aspectos subjacentes ao comportamento humano e ao contexto social.

Para realização deste estudo foi realizada uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia – BTD-IBICT, escolhida considerando a relevância dos trabalhos por ela disponibilizados nas diversas áreas de ensino, principalmente, na área educacional. Dessa forma, procurando delimitar as discussões e as possíveis conclusões a respeito da temática foram estipulados os seguintes descritores de busca: BNCC e Educação Infantil.

A partir da pesquisa realizada encontramos vinte e seis produções publicadas entre 2017 e 2020. Após o mapeamento dos trabalhos, selecionamos as dissertações que abordavam a BNCC relacionada à Educação Infantil, o que restringiu os dados analisados, permanecendo assim o quantitativo de nove trabalhos. Nesse contexto, organizamos as produções a partir de seus títulos, ano de publicação e objetivos, conforme exposto na tabela a seguir:

Tabela 1: Dissertações que abordavam a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil

Título do Trabalho (AUTORIA)	Ano de Publicação e IES	Objetivos
As Artes de Governar o Currículo da Educação Infantil: A Base Nacional Comum Curricular em Discussão. (AGOSTINI, Camila Chiodi)	2017-UFF-Sul	Investigar como o currículo da Educação Infantil é construído/disposto na BNCC, considerando-a sob a ótica da governamentalidade, um dispositivo normalizador que procura, no limite, subjetivar, conduzir e normalizar corpos.
Base nacional comum curricular e produção de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos. (SOUZA, Daiane Lanes de)	2018-UFSM	Analisar a produção de sentidos de Educação Infantil mediante os discursos da Base Nacional Comum Curricular e de gestores da secretaria municipal de educação de Santa Maria/RS.
Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular. (FONSECA, Daniel José Rocha)	2018-UFG	Considerar a BNCC a partir de uma análise das práticas pedagógicas sobre a infância e pensar a BNCC como uma lente de aumento interpretativa para explorar os objetos políticos da administração social da criança.
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI. (GIURIATTI, Patrícia).	2018-UCS	Realizar estudo e investigação em Educação sobre as políticas educativas para a Educação Infantil, analisando as concepções de direitos de aprendizagem e desenvolvimento e como elas influenciam (ou não) o cotidiano de crianças a partir dos campos de experiências.
Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política. (SILVA, Vanessa Silva da)	2018- UFPEL	Analisar o currículo nacional como instrumento de política educacional, buscando compreender seus nexos e sentidos.
Políticas Públicas para Educação Infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina (PR). (DIMITROVICHT, Ludmila)	2019-UEL	Realizar uma análise crítica sobre as políticas curriculares para a Educação Infantil entre os anos de 2015 e 2018, bem como analisar o processo de formação continuada sobre a BNCC na Rede Municipal de Ensino de Londrina (PR).
Reforma Curricular na Educação Infantil: entreolhares e intraolhares da Coordenação Pedagógica. (NOVAES, Joana I.)	2020-UNESP	Discutir, de acordo com os pressupostos habermasianos, as percepções dos coordenadores pedagógicos atuantes na Educação Infantil sobre o

		processo de consulta pública curricular da BNCC e do Currículo Paulista, e as demandas que poderão ser impostas com a implantação (dessa denominada reforma) considerando suas ações articuladoras, mediadoras e formadoras, na rede municipal de São José do Rio Preto.
Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo. (LIMA, Meire C.)	2020-Uninove	Analisar como ocorre o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil em uma creche de São Bernardo do Campo.
Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos. (GONÇALVES, Amanda M.)	2020-Unioeste	Analisar a produção dos principais intelectuais orgânicos da BNCC que sustentam teórica e ideologicamente as proposições adotadas pelo documento considerando os fundamentos e as justificativas socioeconômicas e socioemocionais do documento.

Fonte: WEBER, Karine e FERREIRA, Caroline. (2021).

Para análise dos resultados, realizamos a leitura dinâmica das introduções, das metodologias e dos resultados das produções. Durante a sistematização dos estudos, buscamos pelos discursos que atravessavam, distanciavam e convergiam entre eles, para enfim elaborarmos os seguintes caminhos de análise: o processo de elaboração e as influências da Base Nacional Comum Curricular; as epistemologias para Educação Infantil e a produção de sujeitos e infâncias a partir da BNCC; e a atuação da BNCC no contexto da prática. Portanto, será a partir desses caminhos que apresentaremos as discussões e contribuições das produções.

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Tendo em vista a temporalidade entre o processo de discussão e aprovação da Base Nacional Comum Curricular e a publicação das dissertações analisadas, evidenciamos que dentre os 9 estudos em apenas um não houve referência, seja ela contextual ou analítica, a fatores que envolveram a elaboração do documento. Com diferentes discussões, as dissertações de Fonseca (2018), Giuriatti (2018) e Lima (2020) abordam amplamente os marcos legais que antecederam a BNCC, destacando: a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 (DCNs), a Lei nº 12.796/2013 e o Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE).

Perguntando-se sobre os fatores que possibilitaram a emergência da BNCC, sob lentes analíticas de inspiração foucaultiana, Daniel Fonseca (2018) analisa os marcos legais que a antecederam. O autor evidencia que desde a Constituição Federal de 1988 até o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), os marcos legais e determinadas políticas educacionais brasileiras⁵ fortaleceram: o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direito; a necessidade de definir conteúdos ou conhecimentos mínimos em âmbito nacional; e a circulação dos conceitos como “direitos e/ou objetivos de aprendizagem”, “competências”, “habilidades”, “saberes” e “valores”. Nesta esteira, a BNCC foi produzida oficialmente como mais uma ação de unificação dos esforços para superar a fragmentação das políticas educacionais brasileiras e, assim, garantir às e aos estudantes o direito à educação igualitária e de qualidade com foco na aprendizagem e no desenvolvimento. Para tanto, conforme demonstra Fonseca (2018), os discursos produzidos nos marcos legais ressoaram nos conceitos principais da BNCC, principalmente, aqueles que demarcam a sua versão final, quando a definição de objetivos e direitos de aprendizagem é alicerçada por dez competências gerais e por uma concepção de educação integral que visa um modelo educacional referenciado pela aplicabilidade dos saberes ao longo da vida.

No que tange ao currículo da Educação Infantil, Meire Cardoso Lima (2020) também transita pelos documentos oficiais que antecederam a BNCC-EI, destacando as controvérsias que cercam a definição dos saberes para essa etapa da Educação Básica desde a Lei nº 9.394/96 (LDB), quando houve no âmbito legal o rompimento com seu caráter assistencialista em direção ao reconhecimento das discussões pedagógicas sobre as infâncias e as crianças. Podemos perceber que se no primeiro momento com o RCNEI o currículo da Educação Infantil foi produzido com o entendimento de que essa visava a preparação para o Ensino Fundamental, a partir das DCNEIs tem-se um consenso em torno da perspectiva de respeito às crianças enquanto sujeitos e históricos, que encontram na EI as oportunidades de desenvolvimento a partir de interações e brincadeiras regidas por princípios éticos, estéticos e políticos. Diante disso, e em sintonia com Fonseca (2018), a autora sinaliza que as disputas que cercaram a BNCC-EI foram constituídas também pelos discursos produzidos a partir dos marcos legais.

Na mesma direção, mas lançando um olhar mais minucioso aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, a quarta dissertação intitulada “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI”, de autoria de Patrícia Giuriatti (2018), apresentou um estudo “sobre as políticas educativas para a Educação Infantil, analisando as concepções de direitos de aprendizagem e desenvolvimento (DADs) e como elas influenciam (ou não) o cotidiano de crianças a partir dos campos de experiências”. Buscando pelos fios que entrelaçam a BNCC-EI, a autora debruçou-se sobre o quadro legislativo que a ancora e evidenciou uma “dicotomia marcada pela presença/ausência de um prefixo” (GIURIATTI, 2018, p. 49). Ou seja, ainda que haja a intencionalidade de promover e a garantir os DADs através dos processos educativos com as crianças nas instituições de Educação Infantil, não há nos marcos legais e na própria BNCC-EI, a definição explícita do conceito ou da concepção de direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, mais uma vez, é possível perceber que os marcos legais e políticas da BNCC-EI suscitam a multiplicidade de interpretações e contradições inerentes ao âmbito textual das políticas e que estenderam-se ao longo de sua elaboração.

As dissertações de Gonçalves (2020), Dimitrovicht (2020), Novaes (2020), Lima (2020), Silva (2018) e Agostini (2017) tecem apontamentos importantes sobre as articulações inerentes

⁵O autor cita o Programa Currículo em Movimento, o Plano Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

ao contexto de influência e de produção de texto da BNCC-EI. Silva (2018) narra as diferentes etapas de construção do documento, evidenciando que se por um lado, nas primeira e segunda versões havia uma preocupação com seu caráter democrático e participativo a fim de construir consensos em torno dos fundamentos pedagógicos e epistemológicos para Educação Infantil; por outro lado, após as rupturas políticas e sociais sucedidas do processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, a elaboração da BNCC foi dominada por grupos que articulam ideais neoconservadores e neoliberais em torno das práticas escolares.

Diante disso, a autora tece críticas à falta de transparência e a (pseudo) participação dos profissionais da educação na versão final da BNCC-EI, entendendo que subverteu-se o princípio da gestão democrática em direção ao gerencialismo, no qual deseja-se que os e as professores(as) assumam apenas uma postura de executores da política da BNCC, mas que não possam de fato debater sobre as demandas que dela decorrem.

Corroborando tais discussões, as dissertações de Gonçalves (2020) e Dimitrovich (2020) analisam a participação de organismos e instituições internacionais e nacionais no processo de elaboração da BNCC, sob os vieses das teorias críticas de cunho marxista. As autoras enfatizam que a BNCC constituiu-se enquanto produto histórico vinculado a uma materialização política, social e econômica, que sustenta teórica e ideologicamente os interesses dos grupos dominantes de uma sociedade de classes atravessada por inúmeras desigualdades.

Ao olharmos para o material analisado pelas autoras, evidenciamos que alguns organismos destacaram-se nesse processo, sendo eles: o Banco Mundial, o *Center for Curriculum Redesign* (CCR) e o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC). Analisando documentos⁶ do Banco Mundial e do *Center for Curriculum Redesign* (CCR) e as versões finais da BNCC, Gonçalves (2020) destaca o modo orgânico com que tais organismos mobilizam os princípios educacionais expressos na Base Nacional Comum Curricular. Tendo em vista a manutenção e a expansão da lógica capitalista, os representantes dessas instituições atuam como intelectuais orgânicos produzindo orientações e soluções para as políticas educacionais de acordo com a Teoria do Capital Humano e a “nova psicologia do sucesso”. Em seus documentos, o Banco Mundial e o CCR apresentam as alterações tecnológicas do mercado de trabalho e as novas formas de sociabilidade do Século XXI como positivas e irredutíveis, e diante disto, reduzem a formação humanista ao desenvolvimento de competências socioeconômicas e socioemocionais que, nas políticas educacionais, devem ter como foco a produtividade, a empregabilidade e o desenvolvimento da mentalidade de crescimento dos e das estudantes.

No tocante à BNCC, tais paradigmas são legitimados por organizações nacionais ligadas ao setor empresarial, que vêm encontrando no Estado brasileiro as condições necessárias para expansão ideológica do capitalismo financeiro. Assim como Silva (2018), as autoras evidenciam que após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, as mudanças no Conselho Nacional de Educação (CNE) e no corpo de especialistas do documento ampliaram o espaço de participação dos intelectuais orgânicos do setor privado em detrimento das contribuições de docentes e representantes das instituições públicas.

Neste cenário, conforme Ludmila Dimitrovich (2020) destaca-se a atuação do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) como articulador dos representantes dos interesses privados na elaboração da BNCC. A partir do cruzamento de dados dos sites do MBNC e da BNCC, o estudo evidencia a circulação de integrantes do grupo tanto em instâncias representativas importantes como a UNDIME e o CONSED - que indicaram especialistas ao

⁶A autora analisou o documento “Competências e Empregos: uma agenda para juventude” do Banco Mundial e o documento “Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso” do Center for Curriculum Redesign.

Comitê de Elaboração da BNCC-, quanto nos conselhos estaduais e nacional de Educação, no MEC e na câmara federal de deputados. Para além disso, Dimitrovicht (2020) recorre a documentos formulados pelo MBNC durante e após a elaboração da BNCC para demonstrar sua articulação com organismos internacionais e nacionais que atuam em prol da centralização curricular e do alinhamento dos currículos às avaliações em larga escala, tais como Fundação Lemmann, Fundação Victor Civita, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), o *Common Core State Standards Initiative*, *Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA)* e o *Center for Curriculum Redesign (CCR)*.

Sob as lentes dos Estudos Culturais e do conceito de governamentalidade, Camila Agostini (2017) também analisa a construção do currículo da Educação Infantil na BNCC, tecendo discussões sobre a inserção de representantes das organizações nacionais e supranacionais na versão final do documento. Neste contexto, a autora destaca a participação de novos agentes como o Fundo Monetário Internacional, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Itaú e a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, sinalizando para a forte circulação que os representantes dessas instituições possuem entre si e no âmbito dos governos nacional e estaduais. A partir da bricolagem de diferentes materiais analíticos, Agostini (2017) afirma que os “*experts*” dominaram os discursos e a linguagem do documento final definindo a nova racionalidade a ser operacionalizada na educação brasileira.

Isso fica exposto em diferentes trabalhos que se ocuparam de analisar as mudanças estruturais e organizacionais ao longo das versões preliminares e final da BNCC-EI. Lima (2020, p. 99) sucintamente revela que:

Já no contexto de produção, que diz respeito ao texto em si, podemos averiguar a linguagem e o resultado das disputas e acordos. Neste, vimos que apenas dezoito páginas da BNCC (2017) são dedicadas à etapa da Educação Infantil. É o primeiro documento a propor os campos de experiência; sua organização propõe direitos de aprendizagem e se conforma à lógica estabelecida de definir objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecidos para as demais modalidades de ensino.

Assim, os estudos que direcionam seus olhares para os (des)caminhos de discussão, elaboração e aprovação da BNCC - EI contribuem para pensarmos sobre as concepções e epistemologias para a Educação Infantil que circulam no campo educacional desde antes da própria Base, mas que urgem serem tencionados e pensados conforme ingressam cada vez mais nas instituições de educação e nas comunidades escolares.

AS EPISTEMOLOGIAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS E INFÂNCIAS A PARTIR DA BNCC

A dissertação intitulada, ‘As artes de governar o currículo da educação infantil: a base nacional comum curricular em discussão’, de autoria de Agostini (2017), apresentou uma investigação de como o currículo da educação infantil é construído/disposto na BNCC, que no momento da referida pesquisa ainda estava em fase de construção. Procurando levar em consideração o conceito de governamentalidade tendo como objetivo averiguar como o currículo da Educação Infantil está sendo tratado neste novo documento curricular. A partir disso, a autora coloca certo enfoque na construção da BNCC como um dispositivo normalizador que procura,

no limite, subjetivar, conduzir e normalizar corpos. Para tanto, faz uma ressalva lembrando que nesse contexto, a escola,

[...] não só evidencia essa busca pela meritocracia, mas internaliza o discurso, tornando para si a lógica salvacionista de resolução das mazelas sociais através do estudo. Nesse discurso de verdade, as crianças são tomadas como bens a serem investidos, pelo meio mais fácil: o da educação e escolarização precoce. E o currículo como operacionalizador tenta moldar a educação para esses intentos. O currículo por ser uma seleção daquilo que deve ser aprendido pelas crianças em determinado período histórico, trata-se de uma forma eficiente de disseminação de formas de ser [...] (AGOSTINI, 2017, p. 152).

Nesse pequeno excerto, percebe-se a significação de criança enquanto produto de um sistema, que deve ser disciplinada e atender aos processos de escolarização precoce. Ou seja, a Educação Infantil torna-se uma etapa de antecipação das práticas educacionais com viés preparatório para o Ensino Fundamental. Portanto, esse posicionamento coloca em voga um certo retrocesso nas discussões acerca das infâncias e da concepção de criança compreendida enquanto “aquela construída ao logo da história e dotada de sujeitos e singularidades próprias” (AGOSTINI, 2017, p. 150) distanciando-se da proposição que consta na LDB (1996), nas DCNEIs (2010) e inclusive das teorizações italianas que inspiraram as duas primeiras versões da BNCC-EI.

Diante disso podemos observar, um distanciamento entre o sujeito que se quer produzir e um currículo que não comporta tal formação ou formas de vivência pois, cabe salientar aqui que a metodologia de Campos de Experiência se bem compreendido e colocado em prática ratifica a produção desse sujeito, no entanto quando nos deparamos com os objetivos de aprendizagens aparece tal distanciamento dessa forma de compreender o ser criança. A autora retoma ainda que essa nova proposição curricular, vem

[...] traçando especificadamente o tipo de criança que se almeja através da educação operacionalizada pelo currículo. [...] Governar os pequenos se mostra uma alternativa viável para investimento em capital humano e tornar os sujeitos cada vez mais cedo preparados para a vida competitiva e econômica. [...] esquece-se nesse processo daquela criança dotada de direitos, potencialidades e subjetividades que aprende a partir da experiência, do afeto e, principalmente, do respeito às suas singularidades (AGOSTINI, 2017, p. 153).

Aqui coloca-se uma incoerência com a concepção de criança e a forma como o currículo pretende se efetivar, pois propõe para a Educação Infantil um distanciamento das questões relacionadas a infância, no que se refere as vivências e as construções de ser humano, para se aproximar de uma concepção que não valoriza as diferenças, focando apenas no intelecto afim de já inserir desde pequenos conceitos de competição, metas e produção. Produção essa que tem objetivos a alcançar que não nascem dos contextos, das vivências e das criatividades.

A segunda dissertação intitulada, ‘Base nacional comum curricular e produção de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos’, apresentou uma análise sobre a produção de sentidos de Educação Infantil mediante os discursos da Base Nacional Comum Curricular e de gestores da secretaria municipal de educação de Santa Maria/RS, de autoria de Souza (2018).

Dentre os diferentes sentidos de Educação Infantil encontrados, nos quesitos significativos que envolvem a BNCC, a autora chega ao apontamento de que, essa forma curricular

[...] passou de direitos de aprendizagem para competências gerais da educação básica. Os sentidos produzidos nesses movimentos remetem a sentidos de vertentes de uma educação tradicional, vertentes técnicas do saber-fazer, articulado a uma relação curricular de ‘controle’ (SOUZA, 2018, p. 119).

Procurando oferecer uma educação básica, que produza certo tipos de seres com certos saberes que se encaixem em um ideal de sociedade, uma vez que ao nos basearmos em uma educação com viés tradicional, da qual estamos a muito tempo tentando nos desvencilhar devido a inúmeras questões, estamos retrocedendo e deixando a par as questões de ser humano que nos tornam únicos e singulares, como se todos ao entrar na escola passassem a ter as mesmas significações das vivências e interpretações de mundo.

Segundo a autora

(...) o discurso proposto pela BNCC é a promessa de uma educação de qualidade, igualitária e com equidade garantido o sucesso escolar. Esse discurso está alicerçado ao discurso de “implementação” da base, ao usar o termo, o documento produz o sentido que o que está escrito na Base será transcrito no contexto da prática” (SOUZA, 2018, p. 116).

Desconsiderando que uma política curricular passa a ser reinterpretada e ressignificada dentro dos contextos escolares, uma vez que cada escola conta com uma infraestrutura específica, público específico, contexto único para que essa orientação possa ser seguida.

Corroborando a dissertação de Agostini (2017), Souza (2018) também salienta problemáticas que remetem à uma educação tradicional que reduz a compreensão dos alunos, retrocedendo a interpretação de que esses ainda se colocam enquanto “blocos únicos e homogêneo, sem atenção especial para as diferenças individuais” (ARANHA, 2006, p. 224), ou como receptores de conhecimento. Se distanciando ainda mais das concepções de criança enquanto sujeito de direitos e sócio-histórico e do eixo norteador das diretrizes, interações e brincadeiras.

Souza (2018) ainda menciona, em seus achados, que a problemática que envolve a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ainda requer discussões e formas de compreender e se apropriar das teorias a respeito da infância e o que se é trabalhado na primeira etapa da Educação Básica. Para tanto, argumenta em seus resultados que a

[...] transição da educação infantil-anos iniciais, o sentido refere a romper, os discursos evidenciam falta de articulação entre os campos de experiências e as áreas do conhecimento, a educação infantil permanece com os direitos de aprendizagem, embora as competências gerais englobem toda a educação básica, o sentido pré-escola é ratificado (SOUZA, 2018, p. 119).

No excerto da autora, se observa que uma vez que a Educação Infantil faça parte da Educação Básica talvez tenha que compreender algumas competências gerais, justificando as formas pedagógicas que vem sendo realizadas na pré-escola, que não é mencionado no capítulo específico da primeira etapa de ensino. Cabe aqui mencionar que a BNCC para a Educação Infantil, em seu capítulo específico, não se remete a competências, mas em contraponto, esse

capítulo faz parte da educação básica que no mesmo documento, mais especificamente, na parte inicial determina algumas competências gerais para a educação básica o que significa que a primeira etapa da educação básica deve contribuir para que se alcancem essas competências até o final de todas as etapas da Educação Básica.

Percebe-se a partir das análises da autora que com tal forma de interpretação das crianças, a possível correlação com a educação tradicional e as relações pertinentes a transição para o ensino fundamental, uma tentativa de aproximar os campos de experiências com as áreas do conhecimento, o que na prática enquanto formas metodológicas não devem ser aproximadas para não serem repetidas práticas que de certo modo a BNCC abre espaço para serem modificadas.

A terceira dissertação intitulada, ‘Análise discursiva sobre a base nacional comum curricular’, de autoria de Fonseca (2018), apresentou uma análise a respeito das práticas pedagógicas sobre a infância e para pensar a BNCC como uma lente de aumento interpretativa para explorar os objetos políticos da administração social da criança. Essa dissertação propõe em seus escritos uma análise aprofundada das discussões teóricas acerca do conceito de criança, bem como de conceitos relacionados à BNCC. No que tange sua forma de interpretação de crianças, que segundo o autor, “(...) pode-se evidenciar como a forma de ação e poder pedagógico sobre as crianças é tão ampla, variável e inventiva que as redes e tramas desse exercício de governo buscam produzir modos de sujeição cada vez mais cedo, desde os primeiros anos de idade até a velhice” (FONSECA, 2018, p. 79).

Neste sentido, o autor coloca ênfase na preocupação em como esta forma de organização curricular vem, de certo modo, procurando doutrinar as formas de ser, tornando as maneiras de formar o ser humano comuns, sem abertura para outras possibilidades de existência. Ainda segundo o autor, talvez, desde o nascimento, já pode-se viver práticas que venham a enquadrar as formas de vida de acordo com os preceitos educacionais que se mostraram pouco flexíveis. Assim, percebe-se que esta orientação curricular

[...] procura universalizar o funcionamento da população, garantido que todos os estudantes das escolas públicas e privadas do país ganhem uma identidade concatenada com os interesses de uma sociedade controladora, quer dizer, acoplada pela rede do poder disciplinarizado. O documento tem acelerado um processo de enquadramento da multiplicidade corporal da infância [...] (FONSECA, 2018, p. 79).

Ao disciplinar corpos, sem considerar as especificidades de cada um, compreendendo que “corpo é o espaço de vida e comunicação do ser humano, considerando-o como abrigo da história de um sujeito, pois o ser humano é um complexo de emoções e ações, um ser vivo desejante e atuante no meio em que vive, e deve ser considerado em sua totalidade” (ALMEIDA E MADRID, 2017, p. 19), a BNCC visa apenas um resultado que seja padrão, colocando as infâncias e crianças em caixinhas homogêneas. Portanto a

BNCC não propõe mudanças significativas para os conteúdos do ensino, mas sim o aprofundamento e a centralização dos currículos escolares. O impacto desta proposta torna grande o desafio para a experiência pedagógica dos professores em sala de aula (FONSECA, 2018, p. 80).

Colocando ainda em voga que alguns conceitos, ainda que, não estejam explícitos dentro das proposições curriculares, estão presentes nas formas como essa é escrita, apresentada e implementada podendo contribuir ou retroceder o que já havia sido realizado.

A BNCC enquanto dispositivo pedagógico atua como o fio condutor de uma política pública escolar em que —competência e habilidade tornam-se elementos necessários para a instauração do mecanismo de normalidade. (...) A BNCC é uma estratégia de poder que faz conciliação com o gerenciamento da pedagogia científica da Modernidade. Ambas trabalham juntas, promovendo discursividades aos indivíduos, e, principalmente, discursividade à infância e ao adolescente. (FONSECA, 2018, p. 31-32).

Cabe ressaltar que, como esse trabalho não considera como foco de pesquisa apenas a Educação Infantil, mas enfatiza as crianças, percebe-se que, ainda que, em outras palavras a BNCC mantém aproximações claras com as áreas do conhecimento, traçando objetivos a serem alcançados pelas crianças os aprofundando a cada etapa e que devem ser contemplados nas práticas pedagógicas.

Na dissertação de Giuriatti (2018) apresenta-se como problema de pesquisa: “Quais as repercussões teóricas e práticas dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados nos campos de experiências na escola de Educação Infantil para repensar o ser criança em uma cultura de infância escolarizada?”. Na tentativa de responder a esse questionamento correlacionou os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC com as práticas realizadas junto as crianças, colocando em voga, que este documento orientador, que

[...] busca colocar uma ordem, mas, ao olharmos para o contexto da prática, percebe-se um descompasso, evidenciando que os tempos entre o primeiro (Lei) e o segundo (prática) não estão alinhados. [...] A Educação Infantil precisa preparar a criança para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa ideia de subordinação entre as etapas tem recorrência no âmbito das narrativas que perpassam o cotidiano da escola, embora não constem no âmbito da legislação (GIURIATTI, 2018, p. 185).

Aqui retoma-se a prerrogativa que nem todas as orientações previstas em lei, são colocadas em prática. Uma vez que desde a LDB(1996) e posteriormente as Diretrizes de 2010 discorrem sobre a Educação Infantil não se configuram como uma etapa preparatória, ainda que as crianças venham dentro do contexto da Educação Infantil, local onde “se quer ampliar em conjunto com as crianças, [...] um plano, uma programação que detalhe a organização do espaço, do tempo, dos materiais, e das interações para seu desenvolvimento” (KISHIMOTO, 2016, p. 7) afim de propiciar vivências relacionadas as linguagens orais e escritas que possibilitarão ou servirão de base para novas aprendizagens a serem realizados na etapa posterior de ensino, que se inicia o processo de alfabetização com maior intensidade.

[..] O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (BRASIL, 2016, p.15-16).

Para tanto na Educação Infantil o foco das práticas deveria ser apenas o incentivo as crianças a se tornarem leitores, criando suas hipóteses a respeito da língua escrita sem antecipar práticas, nem processos respeitando as descobertas infantis.

A autora destaca ainda a questão de que essa primeira etapa de ensino ainda vem garantindo sua especificidade, uma vez que a “Educação Infantil ainda é um direito a ser efetivado, portanto, um campo de conhecimento cuja identidade está em processo de construção, o qual é intimamente influenciado pelo fazer docente” (GIURIATTI, 2018, p. 186). Assim sendo, a Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, não poderia ficar à margem de uma construção de currículo único nacional.

Neste sentido, o currículo para a infância “organizado em campos de experiências, implica interdisciplinaridade, pois entende-se que a criança pequena não compartimenta os saberes, porque ela própria se percebe com inteireza, com integralidade” (GIURIATTI, 2018, p. 190). No entanto, ainda que busque distanciar a centralidade das ações no adulto, as colocando para as crianças, em alguns pontos específicos da BNCC, pode-se observar que enquanto base nacional, o documento se ocupa em

[...]padronizar modos de vida e acentuar o predomínio de uma linguagem, a cognitiva, como se a inteligência, assim como as linguagens, fosse restrita ao intelecto. [...] enquanto houver o predomínio do discurso adultocêntrico nas decisões sobre o que, como fazer e que produto gerar, associado à remoção ou invisibilidade dos traços significativos daquilo que marca a experiência de infância de cada criança, torna-se inviável a produção de uma cultura de educação formal que possibilite o viver da infância e a subjetivação da criança (GIURIATTI, 2018, p. 188).

Observa-se que ao retomar formas de compreender a vida e as ações enquanto professor, de modo adultocêntrico, a centralidade da BNCC vai de encontro aos estudos realizados na área educacional. Portanto, não se visualiza um avanço e sim um risco ao “direito que a criança pequena tem de acessar os direitos que lhe são garantidos no contexto do texto; além disso, ao ter sua voz silenciada, deixando-a praticamente sem linguagens” (GIURIATTI, 2018, p. 191), deixando para trás as concepções curriculares que visam o desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, a autora aponta ainda que os direitos de aprendizagem dentro da base nacional comum curricular são promotores de

[...] aprendizagem pela experiência, e revelam um espaço de educação formal em que o currículo é inaugural, pois está articulado com os saberes e experiências vividas pela criança no cotidiano da escola, [...] a cultura da escolarização, ao invés da promoção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a intencionalidade docente está no produto, enquanto que os campos de experiências como promotores dos seis direitos possuem a centralidade no processo, isto é, na experiência da criança, gerando uma mudança de paradigma no fazer docente [...] (GIURIATTI, 2018, p. 189).

Embora Giuriatti (2018) em sua dissertação apresente os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento como ganhos dentro da base nacional comum curricular, salienta que as formas como esta for implementada se distancia da prática, deixando as políticas públicas longe dos contextos escolares.

O quinto trabalho analisado intitulado, “Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política”, de autoria de Silva (2018), apresentou uma análise do currículo

nacional como instrumento de política educacional, buscando compreender seus nexos e sentidos. Apresenta como problemática: “Quais as concepções de educação e de currículo permeiam a atual política curricular, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e quais seus possíveis efeitos na formação dos/das estudantes?” (SILVA, 2018, p. 19), assim faz uma retomada em como se constitui o currículo e como ele influencia na construção de identidades, aprendizados e conhecimentos dos estudantes.

A autora salienta que não é aleatório o interesse da iniciativa privada na elaboração de políticas, pois visam a, “[...] introdução de suas concepções de mercado nas (micro e macro) políticas (nas escolas, governos municipais, estaduais e federal)” (SILVA, 2018, p. 179). Isto coloca a educação em uma posição um pouco transversa, pois a compreende na lógica empresarial de produção de resultados e distancia-se do sentido de educação que forma um ser humano proativo, crítico, solidário, autônomo e que venha a contribuir para uma sociedade mais igualitária.

A autora ainda salienta que ocorre “através da BNCC, a consolidação do tecnicismo educacional, alicerçado na tese da —responsabilização, de característica meritocracia, que propõe medições de aprendizagens [...]” (SILVA, 2018, p. 180), o que significa que as crianças teriam de alcançar objetivos, professores teriam a responsabilidade de que seus alunos avancem com igual desempenho, em igual período de tempo, ou pelo menos numa média alta, sem considerar as diferenças de cada contexto.

Nesta direção, o currículo corrobora para que a construção do conhecimento seja apenas método, se aproximando de uma concepção de criança que apenas recebe e produz. Diante disso, a autora apresenta uma perspectiva que abre espaço para

[...]constatar que a política curricular como se apresenta, na forma de unificação curricular, representa um retrocesso para a educação enquanto direito constitucional e enquanto aprendizagem escolar, visto que desconsidera as diversidades existentes no território nacional e as adversidades dentro dos contextos locais e individuais. A educação é vista como mercadoria[...] (SILVA, 2018, p. 182).

Pelas conclusões da autora, podemos perceber que se coloca uma divergência entre o propósito da Educação Infantil e à forma curricular que interpreta a escola enquanto uma empresa. Se distanciando das concepções adotadas pelas DCN (2010) enquanto sujeitos sócio-históricos e do compromisso que o Estado assume a partir da legislação no que se refere a Educação Infantil, que visa uma formação integral das crianças respeitando suas especificidades. Tais divergências são novamente postas em operação nas escolas desde a readequação dos Projetos Políticos Pedagógicos, atravessando a formação continuada das professoras e impactando nas práticas pedagógicas.

A BNCC CHEGA ÀS ESCOLAS: diferentes possibilidades de atuação

Haja vista as discussões anteriores, é possível perceber que elegeu-se a base nacional comum curricular como a protagonista do atual processo de reforma educacional brasileira. De modo que suas repercussões não sejam restritas apenas a produção de novas remessas de documentos normativos, as ações que visam sua implementação nas escolas brasileiras têm assumido como foco a formação docente para o trabalho com a nova linguagem e os novos imperativos educacionais que estão ali expostos.

No entanto, conforme nos dizem Ball, Maguire e Braun (2016) a política enquanto processo diverso está sujeita a contestações e (re) interpretações produzidas no jogo entre suas demandas e os fatores inerentes ao cotidiano, à cultura e às possibilidades dos contextos institucionais. Desse modo, ainda que nos textos políticos haja limitações discursivas, as professoras e os professores na posição de sujeitos e objetos dessas políticas, encontram possibilidades mais ou menos criativas de atuarem com e a partir delas. Neste sentido, encontramos nas dissertações de Giuriatti (2018), Dimitrovicht (2019), Novaes (2020) e Lima (2020) diferentes possibilidades de atuação da BNCC-EI.

Ao analisar os possíveis impactos que a definição de direitos de aprendizagem e desenvolvimento para Educação Infantil tem no contexto da prática, Patrícia Giuriatti (2018) aplicou questionários biográficos com professoras e dividiu seus dados em três movimentos analíticos: o pensar, o fazer e o sentir. Suas teorizações nos permitem olhar para como os ruídos e os paradoxos das concepções de Educação Infantil e da intencionalidade educativa das instituições de ensino desta etapa impactam na percepção das docentes sobre o próprio ato pedagógico. Ao mesmo tempo em que as professoras criticam a inferiorização de suas identidades profissionais e reconhecem o educar e o cuidar como dimensões indissociáveis da EI, também remetem os ‘cuidados básicos’ e atividades pedagógicas à tempos e espaços diferentes no processo educativo. Neste sentido, diferentemente do que aponta Fochi (2020), a autora defende que a BNCC-EI ancorar-se nos preceitos da proposta italiana sobre os campos de experiência, e ao definir os DADs das crianças pequenas pode configurar uma potência para escuta e o acolhimento dos saberes infantis através da produção da dimensão de hospitalidade docente. Para isso, segundo a autora, é preciso que as docentes e as escolas busquem instituir uma autoformação a respeito dos DADs e da BNCC, possibilitando novos olhares para as práticas pedagógicas.

Todavia, como vimos nas análises a respeito da produção da BNCC e das epistemologias para Educação Infantil que dela derivam, bem como Fochi (2020) nos provoca a pensar, ainda que entendamos a BNCC-EI como uma potência para ampliar as discussões sobre os campos de experiência e a valorização dos saberes infantis em detrimento dos processos de escolarização da infância, não podemos incorrer no risco de culpabilizar e responsabilizar inteiramente as docentes por este movimento. Ao olharmos para as demais dissertações que abordam a atuação da BNCC-EI em diferentes contextos educacionais visualizamos a importância que há na condução e nas condições de oferta das formações continuadas para que este processo possibilite uma nova apropriação dos conceitos e princípios da Base.

As dissertações de Ludmila Dimitrovicht (2019) e Joana Novaes (2020) nos ajudam a perceber que as históricas dificuldades e precariedades das condições de trabalho e de participação dos profissionais da educação nos processos de atuação das políticas educacionais, ainda constituem um risco. Dimitrovicht (2019) tem como contexto de pesquisa a Rede Municipal de Educação de Londrina (PR), na qual as formações sobre BNCC foram realizadas através de cursos à distância que preconizavam o esclarecimento dos conceitos gerais e específicos da BNCC. Ainda que a formação tenha se dado sobre os pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica, a partir da análise de questionários com docentes participantes, a autora evidencia que para a maioria a BNCC-EI é vista como uma orientação curricular que deve ser assumida pragmaticamente nos contextos escolares, enquanto a problematização sobre suas reduções conceituais, a homogeneização cultural e interferência dos interesses neoliberais na versão final ficam restritas a minoria.

Já nas análises de Novaes (2020) sobre o contexto da Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto (SP), as conversas coletivas e individuais realizadas pela autora com as Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil denunciam a participação reduzida dessas

profissionais nos processos de decisão sobre a BNCC-EI e os currículos dela provenientes, uma vez que suas atuações são vistas como relevantes apenas na condução e na execução das versões finais. Diante disso, a autora enfatiza as incoerências nas propagandas de marketing que produziram a BNCC como um documento democrático e verdadeiro sobre o que deve ser a educação e, em específico, a Educação Infantil.

De encontro a essas experiências, a dissertação de Meire Lima (2020) narra o processo de atuação da BNCC-EI em uma creche da rede municipal de São Bernardo do Campo (SP), possibilitando visualizar que a potência do documento pode ser posta em atuação, quando as condições de autonomia e de autogestão das instituições de ensino são promovidas. Partindo da concepção de experiência defendida por Jorge Larrosa, a autora conta como as práticas formativas abordaram situações que atravessam o cotidiano da instituição, para pensar outras formas de olhar o processo educativo com as crianças pequenas a partir da BNCC-EI e dos campos de experiência. Nesta direção, mesmo reconhecendo as resistências inerentes ao contexto e as relações escolares e profissionais, a autora demonstra que o tensionamento dos conceitos da BNCC-EI e a sua articulação com o contexto da prática, valorizando os saberes docentes constituem um caminho para que a Base possa contribuir para a educação das crianças pequenas com respeito as suas especificidades, subjetividades e saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da emergência dos debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a construção de uma proposta curricular para Educação Infantil, visualizamos a necessidade de buscar as produções acadêmicas que se ocuparam do tema, a fim de analisar possíveis aportes teóricos e conceituais que contribuam para futuras discussões. Dentre os achados, foi possível evidenciar que dois trabalhos (AGOSTINI, 2017; FONSECA, 2018), trouxeram em seus estudos autores de perspectiva foucaultiana, principalmente, no que cerne as questões de governamentalidade, enquanto as demais sete produções lançaram mão de teorizações críticas sob aportes estruturalistas. Destaca-se também que cinco produções (SOUZA, 2018; GIURIATTI, 2018; SILVA, 2018; DIMITROVICH, 2019 e LIMA, 2020), trouxeram os autores Jefferson Mainardes e Stephen Ball para analisar e discutir a respeito do processo de elaboração da BNCC-EI a partir do Ciclo de Políticas. Por fim, no que concerne as discussões acerca do currículo da Educação Infantil, três obras (AGOSTINI, 2017; SOUZA, 2018 e GIURIATTI, 2018), mencionaram Paulo Fochi – um autor que participou do processo de construção da BNCC e vem estudando acerca da Educação Infantil e das crianças. Majoritariamente, as produções mencionaram as legislações já vigentes no campo da educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a LDB 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010.

Os objetivos das pesquisas demonstraram diferentes interesses e indagações a respeito da criação, homologação e atuação da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil, focando nas questões relacionadas as articulações políticas e ideológicas do documento, a produção de epistemologias para EI, ao controle dos corpos, as concepções de crianças e, por fim, às contribuições dos objetivos e direitos de aprendizagem e dos Campos de experiência para a prática pedagógica. Sumariamente, as produções denunciam que a versão final da BNCC-EI sofreu o impacto dos rearranjos políticos que contribuíram para o fortalecimento das forças neoliberais e neoconservadoras na definição dos discursos que a ancoram. Nesse sentido, é preciso manter a atenção e o cuidado ao analisar a atuação da BNCC no contexto da prática, pois desde sua elaboração o documento foi permeado de controvérsias.

Nesse contraponto de concepções que a BNCC se apresenta surgem as dúvidas sobre como implementar tal forma de organização curricular, pois se compreendermos a partir de apenas alcançarmos os objetivos de aprendizagens estaremos muito próximos de interpretarmos os campos de experiência enquanto área do conhecimento, mas se compreendermos a criança enquanto sujeito protagonista, produtor de cultura que vive sua infância no presente sem viés preparatório conseguiremos propor e atender ao que os campos de experiências e a definição de criança da BNCC e dos documentos legais que orientam a Educação Infantil apresenta.

Diante disso, as discussões sobre sua atuação nos contextos de prática entendem assim como Mota (2019), que os campos de experiência são uma importante contribuição para as discussões sobre o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas, pois parte-se do princípio de uma criança do presente, no entanto, o referido autor problematiza que a concepção que se infere nos objetivos de aprendizagem é de uma criança enquanto investimento, as quais devem alcançar certos objetivos ou até mesmo conhecimentos-habilidades até certa idade.

Quanto as conclusões acerca da BNCC, foi possível observar convergência dos autores no que tange as análises que aproximam o documento a uma forma normatizadora, que aproxima as práticas curriculares a escola tradicional⁷, e ao cuidado. E, que esta organização de currículo possibilita a interpretação de que a escola vem sendo organizada a partir de lógica e produção, e nesse dilema, o principal desafio colocado ao professor está ligado a prática pedagógica. Numa resistência em manter a escola longe das concepções empresariais, para assim garantir os direitos de aprendizagem utilizando a metodologia de campo de experiências, que por vezes, propõem formas diferentes de compreender a criança e o foco dos planejamentos e objetivos da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Camila Chiodi. **As Artes de Governar o Currículo da Educação Infantil: A base nacional comum curricular em discussão**. Universidade Federal da Fronteira Sul – Programa de Pós- Graduação em Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGMICH. ERECHIM. 2017. Disponível em: < <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1566/1/AGOSTINI.pdf>>. Acesso em 22 de jun. de 2020.

ALMEIDA, Izabelle Cristina de. MADRID, Silvia Christina de Oliveira. **O corpo em movimento na educação infantil: análise da prática pedagógica na rede municipal de ensino de Ponta Grossa**. XIII, Congresso Nacional de Educação – Educere.IV Seminário Internacional de Representações Sociais e Subjetividade e Educação – SIRSSSE.VI Seminário Internacional de Profissionalização Docente - (SIPD-Cátedra-Unesco).2017. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26566_13287.pdf >. Acesso em 07 de jan. de 2021.

⁷A Escola Tradicional de acordo com Aranha (2006), ao longo da história sofreu muitas tendências, críticas e transformações. Logo, aqui quando nos referimos a Escola Tradicional estamos fazendo menção a metodologia “aula centrada no professor, exercícios de fixação”, ao conteúdo “ênfase no esforço intelectual de assimilação dos conhecimentos” e a avaliação “ênfase no cognitivo, superestimada a memória e a capacidade de “restituir” o que foi assimilado [...] o processo de verificação da aprendizagem se torna artificial” (Aranha, 2006, p,224), da qual estamos buscando o distanciamento propondo outras formas metodológicas.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. cap. 14 Concepções Liberais do Século XX. 3 ed. rev. Ampl. - São Paulo. Moderna. 2006.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg e BRAUN Annette. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#apresentacao>>. Acesso em 23 de ago de 2019.

BRASIL. **Currículo e linguagem na educação infantil / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. - 1.ed. - Brasília: MEC/SEB, 2016. 128 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.7). Disponível em: <<http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em 16 de set. 2019.

DIMITROVICH, Ludmila. **Políticas Públicas para a Educação Infantil**: um estudo sobre a base nacional comum curricular (BNCC) na rede municipal de ensino Londrina - PR. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2019/DIMITROVICH_-_Ludmila.pdf>. Acesso em 16 de março de 2021.

FOCHI, Paulo. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In.: FINCO, Daniela. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro / - Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. Disponível em < <https://econtents.bc.unicamp.br/omp/index.php/ebooks/catalog/book/978-85-64440-30-2>>. Acesso em 01 de mai, de 2020.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a base nacional comum curricular**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018. Disponível em: < <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9107>>. Acesso em 22 de jun. de 2020.

GIURIATTI, Patrícia. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI**. 2018. Mestrado em Educação. Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: < <https://repositorio.ucs.br/11338/4589> >. Acesso em 22 de jun. de 2020.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: aspectos teóricos e ideológicos. 2020. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4776>>. Acesso em 16 de março de 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Currículo e conteúdo específicos da base nacional comum de educação infantil**. (2016). Disponível:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Tizuko_Morchida_Kishimoto.pdf. Acesso em 06 de jul. 2020.

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Autêntica. Belo Horizonte-MG. 2016.

LIMA, Meire Cardoso de. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo**. 2020. 138 f. (Dissertação de mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2378/2/Meire%20Cardoso%20de%20Lima.pdf>>. Acesso em 16 de março de 2021.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. Laplage em **Revista (Sorocaba)**, vol.4, n.1, jan.-abr. 2018, p.186-201.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: DPE/MEC.2008. apud SALLES, Fátima. FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da proposta Pedagógica**. -2 Ed., [Rev. Ampl.]- São Paulo: Ática. 2012.

MOTA, Maria Renata Alonso. **A BNCC e a Educação Infantil**: algumas provocações e um ponto de ancoragem. 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019) GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. 2019. Disponível em:< http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_45_6.>. Acesso em 15 de mar. de 2020.

NOVAES, Joana Inês. **Reforma curricular na Educação Infantil**: entreolhares e intraolhares da coordenação pedagógica. 2020, 215f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192779>>. Acesso em 16 de março de 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Currículo da Educação Infantil** - considerações a partir das experiências das crianças. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 34, e188125, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698188125>>.

SEVERINO. A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise crítica do texto da política. 2018.198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2018. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4386>>. Acesso em 22 de jun. de 2020.

SOUZA, Daiane Lanes. SATURI, Rosane. **Base nacional comum curricular e produção de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos**. (Dissertação - Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-graduação em Educação. Santa Maria-RS.2018. Disponível:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15904/DIS_PPGEDUCACAO_2018_SOUZA_DAIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 22 de junho de 2020.

TRIVIÑOS, A, N, S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Submetido em: julho de 2021

Aprovado em: dezembro de 2021