

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**MÃOS QUE TECEM OS CURRÍCULOS SUBNACIONAIS: ALINHAVOS  
COM OS FIOS IDEOLÓGICOS CONSTITUTIVOS DA BASE  
NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**JULIANA MACEDO BALTHAZAR JORGE**

**MARINGÁ  
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

**MÃOS QUE TECEM OS CURRÍCULOS SUBNACIONAIS: ALINHAVOS COM OS  
FIOS IDEOLÓGICOS CONSTITUTIVOS DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR**

Tese apresentada por JULIANA MACEDO BALTHAZAR JORGE, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História da educação, políticas e práticas pedagógicas

Orientadora:

Profa. Dra.: VÂNIA DE FÁTIMA MATIAS DE SOUZA

MARINGÁ  
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

J82m

Jorge, Juliana Macedo Balthazar

Mãos que tecem os currículos subnacionais : alinhavos com os fios ideológicos constitutivos da Base Nacional Comum Curricular / Juliana Macedo Balthazar Jorge. -- Maringá, PR, 2024.  
223 f. : il. color.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Educação infantil . 2. Currículos subnacionais. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Educação pragmática. I. Souza, Vânia de Fátima Matias de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 375

Síntique Raquel de C. Eleutério - CRB 9/1641

JULIANA MACEDO BALTHAZAR JORGE

**MÃOS QUE TECEM OS CURRÍCULOS SUBNACIONAIS: ALINHAVOS COM OS  
FIOS IDEOLÓGICOS CONSTITUTIVOS DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza (Orientadora) –  
UEM

Profa. Dr. Patric Paludett Flores – UEA – Manaus

Profa. Dra. Cassiana Magalhães – UEL – Londrina

Profa. Dra. Maria Eunice França Volsi – UEM

Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforni – UEM

25 de outubro de 2024

À minha mãe, inspiração desde o primeiro ponto até o último nó.

## **AGRADECIMENTOS**

A todos que alumiarão as tecituras desta tese. À família, por ser meu farol. À orientadora Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza, por segurar seu candeeiro e iluminar os alinhavos entre os tempos e pensamentos. Aos meus colegas e membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física e Políticas Educacionais (GEEFE), por compartilharem suas lamparinas nesta trama ao conhecimento. Às professoras doutoras que compuseram a banca de qualificação e defesa desta tese, que, como um fanal, sinalizaram os enlaces e entrelaces que compõem a pesquisa. Aos amigos que buscaram incansavelmente acender labaredas luminosas que aqueceram minha busca e, ao mesmo tempo, clarearam esta costura. A toda essa luz, sou grata.

JORGE, Juliana Macedo Balthazar. **MÃOS QUE TECEM OS CURRÍCULOS SUBNACIONAIS: ALINHAVOS COM OS FIOS IDEOLÓGICOS CONSTITUTIVOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza. Maringá, 2024.

## RESUMO

Ante a uma sociedade caracterizada como pós-moderna, nota-se a condenação do conhecimento objetivo de caráter universal e a legitimação da atribuição de significados subjetivos e pessoais. No ensejo neoliberal, as proposições pós-modernas subsidiam os currículos para a educação infantil por meio da construção social do conhecimento arraigada a uma educação pragmática voltada ao desenvolvimento do capital humano. Partindo dessa contextura, esta tese se destina a analisar a conjectura conceitual acerca da elaboração dos currículos subnacionais para a educação infantil por meio do discurso dos seus redatores e suas significações sobre os imperativos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para cumprir com esse objetivo, realizou-se as análises documental e bibliográfica, das quais irrompeu o enunciado direto de aprendizagem e desenvolvimento como principal imperativo substancial ao âmbito pedagógico da BNCC. Os dados empíricos foram coletados por meio de questionário estruturado respondido por 25 redatoras localizadas em 17 unidades federativas brasileiras. Recorrendo à triangulação de métodos (Minayo; Assis; Souza, 2005), os dados, as significações e sentidos que perpassam esta tese procederam das análises documental, bibliográfica e de campo. Os fundamentos filosóficos-metodológicos da pesquisa derivaram do Materialismo Histórico-Dialético, com realce às categorias de totalidade, hegemonia e reprodução. Uma vez adotados os princípios do método marxista, os fundamentos teóricos-epistemológicos sucederam do constructo bakhtiniano, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Os resultados alcançados indicam a primazia do discurso ideológico direto de aprendizagem e desenvolvimento, o qual emerge da totalidade social, reproduz-se como imperativo na BNCC e se torna hegemônico nos currículos subnacionais. O posicionamento hierárquico das redatoras, durante o processo de elaboração dos currículos subnacionais, e as relações concretas que perpassaram a língua se apresentam como subsídios para a apreciação das significações e dos sentidos atribuídos aos imperativos da Base. A reprodução do discurso dominante, por parte das redatoras, fornece indícios de que há uma apropriação conceitual-terminológica aderente à BNCC, mas distante de uma compreensão teórica-epistemológica consistente, o que indica imprecisões conceituais em relação aos imperativos e aos pressupostos teóricos que os embasam. Portanto, há a confirmação da hipótese da tese, o que nos possibilita mirar a envergadura da educação infantil frente aos desafios postos para o alcance do desenvolvimento mais ampliado para as crianças pequenas.

**Palavras-chave:** Pós-modernismo. Educação Infantil. Educação pragmática. Base Nacional Comum Curricular. Currículos subnacionais.

JORGE, Juliana Macedo Balthazar. **HANDS THAT WEAVE SUBNATIONAL CURRICULA: ALIGNMENTS WITH THE IDEOLOGICAL THREADS THAT MAKE UP THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE.** 223 p. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza. Maringá, 2024.

## **ABSTRACT**

In a society characterized as post-modern, there is a condemnation of objective, universal knowledge and the legitimization of subjective, personal meanings. In the neoliberal context, postmodern propositions subsidize curricula for early childhood education through the social construction of knowledge rooted in pragmatic education aimed at developing human capital. From this context, this thesis aims to analyze the conceptual conjecture about the elaboration of sub-national curricula for early childhood education through the discourse of their writers and their meanings about the imperatives of the National Common Core Curriculum (BNCC). In order to fulfill this objective, documentary and bibliographic analyses were carried out, from which the direct enunciation of learning and development emerged as the main imperative substantial to the pedagogical scope of the BNCC. The empirical data was collected using a structured questionnaire answered by 25 writers located in 17 Brazilian federal units. Using the triangulation of methods (Minayo; Assis; Souza, 2005), the data, meanings and senses that permeate this thesis came from documentary, bibliographical and field analysis. The philosophical-methodological foundations of the research were derived from Historical-Dialectical Materialism, with emphasis on the categories of totality, hegemony and reproduction. Once the principles of the Marxist method were adopted, the theoretical-epistemological foundations followed from the Bakhtinian construct, Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy. The results indicate the primacy of the direct ideological discourse of learning and development, which emerges from the social totality, is reproduced as an imperative in the BNCC and becomes hegemonic in sub-national curricula. The hierarchical position of the editors during the process of drafting the sub-national curricula and the concrete relationships that permeated the language are presented as a basis for assessing the meanings and senses attributed to the BNCC's imperatives. The reproduction of the dominant discourse by the writers provides evidence that there is a conceptual-terminological appropriation that adheres to the BNCC, but which is far from a consistent theoretical-epistemological understanding, indicating conceptual inaccuracies in relation to the imperatives and the theoretical assumptions that underpin them. The thesis hypothesis has therefore been confirmed, which allows us to look at the scope of early childhood education in the face of the challenges posed by achieving broader development for young children.

**Keywords:** Postmodernism. Early childhood education. Pragmatic education. National Common Curriculum Base. Sub-national curricula.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo para a análise do discurso dos documentos “aos” dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais .....	23
Figura 2 – Perspectiva dialógica da pesquisa .....	61
Figura 3 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento .....	90
Figura 4 – Processo para a análise do discurso dos documentos “aos” dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais - Tema .....	94
Figura 5 – Processos para a análise do discurso dos documentos “aos” dos(as) redatores (as) dos currículos subnacionais - Forma.....	97
Figura 6 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento I .....	124
Figura 7 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento II .....	127
Figura 8 – Governança e Regime de Colaboração – ProBNCC .....	134
Figura 9 – Sugestão de estrutura de governança – ProBNCC .....	135
Figura 10 – Responsabilidades dos(as) redatores(as) .....	139
Figura 11 – Principais objetivos estabelecidos pela Comissão Estadual de Construção de Currículo.....	158
Figura 12 – Principais documentos que nortearam o trabalho curricular para a Educação Infantil.....	161
Figura 13 – Abordagens teóricas dos currículos subnacionais.....	172
Figura 14 – (Re)elaboração e implementação dos currículos subnacionais.....	178
Figura 15 – Entidades que criaram o ProBNCC.....	188
Figura 16 – Contribuição(ões) positiva(s) ou negativa(s) das formações realizadas pelo MEC para a construção dos currículos subnacionais.....	189
Figura 17 – Capa da BNCC.....	200

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Média por itens avaliativos – questionário.....	53
Gráfico 2 – Participação individual na pesquisa .....	141
Gráfico 3 – Unidades federativas representadas na pesquisa.....	144
Gráfico 4 – Estados que se encontram representados na pesquisa por intermédio da participação das redatoras .....	145
Gráfico 5 – Graduação das redatoras no momento da escrita dos currículos subnacionais .....	146
Gráfico 6 – Redatoras com pós-graduação <i>lato sensu</i> , no momento da escrita dos currículos subnacionais.....	147
Gráfico 7 – Redatoras com pós-graduação <i>stricto sensu</i> , no momento da escrita dos currículos subnacionais.....	147
Gráfico 8 – Imperativos da BNCC para a composição dos currículos subnacionais.....	165

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A consciência em Marx, Engels, Vigotski e Bakhtin.....	41
Quadro 2 – A ideologia em Marx, Engels, Vigotski e Bakhtin .....	42
Quadro 3 – Produção acadêmico-científica disseminada .....	101
Quadro 4 – Principais discursos das pesquisadoras acerca do enunciado <i>significados</i> .....	108
Quadro 5 – Principais discursos das pesquisadoras acerca do enunciado <i>hegemonia</i> .....	111
Quadro 6 – Principais discursos das pesquisadoras acerca do enunciado <i>apagamento</i> .....	112
Quadro 7 – Composição de perfis por estado .....	138
Quadro 8 – Discursos sobre os principais objetivos estabelecidos pela Comissão Estadual de Construção de Currículo.....	159
Quadro 9 – Discursos sobre os documentos estaduais e/ou municipais que nortearam o trabalho curricular estadual para a Educação Infantil.....	161
Quadro 10 – Documentos específicos que compõem os currículos subnacionais.....	162
Quadro 11 – Os imperativos da BNCC que nortearam o trabalho curricular estadual para a Educação Infantil.....	165
Quadro 12 – A concordância com os imperativos da BNCC no trabalho curricular estadual para a Educação Infantil.....	166
Quadro 13 – O processo de elaboração dos currículos subnacionais.....	180
Quadro 14 – Vínculo entre a BNCC e os currículos subnacionais.....	185
Quadro 15 – Função do Conselho Estadual de Educação face aos currículos subnacionais.....	186
Quadro 16 – Contribuição(ões) positiva(s) ou negativa(s) das formações realizadas pelo MEC para a construção dos currículos subnacionais.....	189
Quadro 17 – Avaliação da participação na construção do currículo subnacional....	192
Quadro 18 – Matriz Analítica.....	222

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação da Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação-Geral da Educação Infantil
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF	Distrito Federal
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
RCE	Referenciais Curriculares Estaduais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEED	Secretaria de Estado da Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UEL	Universidade Estadual de Londrina

UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICV	Universidade Cidade Verde

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 TRAMAS QUE ENTRETECEM A PESQUISA</b> .....	28
2.1 PRINCÍPIOS TEÓRICOS: O MÉTODO COMO INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE.....	28
2.1.1 <b>Procedimentos metodológicos: a pesquisa qualitativa e quantitativa como abordagem sistemática do conhecimento</b> .....	45
2.1.2 <b>Os discursos da produção acadêmica disseminada e a análise acerca dos discursos dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais</b> .....	48
2.2 <b>COMPONDO O ENREDO TEXTUAL COM AS DIFERENTES VOZES</b> .....	55
2.3 <b>PRESSUPOSTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO</b> .....	62
<b>3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: FIOS CONSTITUTIVOS</b> .....	81
3.1 <b>A ARQUITETÔNICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b> .....	81
3.2 <b>O DISCURSO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DISSEMINADA SOBRE A BNCC: OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM FOCO</b> .....	99
3.3 <b>DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: UMA ANÁLISE COM BASE NA TEORIA DO CAPITAL HUMANO</b> .....	115
<b>4 CURRÍCULOS SUBNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DISCURSOS DOS INTERLOCUTORES</b> .....	131
4.1 <b>QUEM SÃO OS(AS) REDATORES(AS) DOS CURRÍCULOS SUBNACIONAIS?</b> .....	131
4.2 <b>ALINHAVOS ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS CURRÍCULOS SUBNACIONAIS</b> .....	150
4.3 <b>A TECITURA DOS CURRÍCULOS SUBNACIONAIS PONTO A PONTO</b> .....	176
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	200
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	205
<b>APÊNDICE</b> .....	222

## 1 INTRODUÇÃO

A tese em tela fia-se às minhas indagações por ser redatora do “Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações” (Paraná, 2018). Durante a tecitura do documento norteador para a educação infantil, inquietava-me a sua relação com os imperativos<sup>1</sup> emanados do documento oficial de referência, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O desassossego curioso alinhavou em meu pensamento um ponto de interrogação: qual é a compreensão dos(as) redatores(as), que elaboraram os currículos subnacionais<sup>2</sup> para a educação infantil, sobre os pressupostos teóricos que embasam os imperativos da Base Nacional Comum Curricular?<sup>3</sup>

Para responder à questão, tornou-se necessário cumprir com o objetivo da pesquisa: analisar a conjectura conceitual acerca da elaboração dos currículos subnacionais para a educação infantil por meio do discurso dos(as) seus(suas) redatores(as) e suas significações sobre os imperativos da Base Nacional Comum Curricular.

O processo para a análise do discurso se realizou ao longo das cinco seções desta pesquisa e esteve atrelado aos objetivos específicos que a integram: examinar as políticas curriculares para a educação infantil na sociedade contemporânea anunciada como pós-moderna; explicar os princípios teóricos, fundamentos metodológicos e pressupostos curriculares para a educação infantil que subsidiam esta tese; analisar os enfoques hegemônicos sobre o currículo na educação infantil na sociedade contemporânea, com o intuito de traduzir a BNCC e a produção do conhecimento disseminada; investigar a conjectura conceitual sobre os pressupostos teóricos que embasam os currículos subnacionais para a educação infantil por meio dos discursos dos(as) redatores(as) e suas significações sobre os imperativos da Base Nacional Comum Curricular.

---

<sup>1</sup> Este estudo compreende como imperativos os conceitos categóricos e determinantes para a organização da educação infantil na Base Nacional Comum Curricular.

<sup>2</sup> Expressão utilizada nesta tese para identificar os currículos dos estados brasileiros em posição subordinada à política curricular da Base Nacional Comum Curricular. Na pesquisa de campo, buscando a melhor compreensão da expressão, utilizou-se a denominação Referenciais Curriculares Estaduais (RCE) para apresentar os currículos subnacionais aos redatores das equipes de currículo. Para definição de currículos subnacionais, ver: Paula (2021); e Paula; Silva (2021).

<sup>3</sup> Problema da pesquisa.

Sabendo que os currículos subnacionais integram discursos emanados de redatores(as) situados(as) em um contexto sócio-histórico caracterizado como pós-moderno<sup>4</sup> (Harvey, 2010), busquei compreender a minha atuação frente à conjuntura e, para além da autoria de um dos currículos, encontrar-me como pesquisadora.

A ambivalência de ser redatora e pesquisadora despontou índices valorativos manifestos desde a escolha do objeto a ser investigado até a análise dos dados. Meu trabalho, na qualidade de pesquisadora, engajou-se em realizar uma observação atenciosa e minuciosa sobre os discursos proferidos nas e sobre as políticas curriculares educacionais em alusão (BNCC e currículos subnacionais).

Notei que, paralelamente à escuta das vozes dos(as) redatores(as), era preciso ouvir e analisar o discurso proferido pela BNCC e pela produção científico-acadêmica disseminada. Durante esse exercício, sustentei-me em Bakhtin<sup>5</sup> (2011; 2014), entendendo que é ilusória a neutralidade no diálogo com os dados, pois as nossas relações com a língua se apresentam como dialógicas.

A escuta integrativa e interativa me possibilitou reflexionar para encontrar as significações, sugestionadas nos enunciados dos textos, como fios que se alinhavam aos discursos proferidos. Uma tarefa consciente das permeabilidades objetivas e subjetivas que envolvem um pesquisador: visões de mundo, experiências, leituras e concepções para com o objeto de estudo.

Neste percurso investigativo sobre as políticas curriculares educacionais, o estudo requereu se orientar por uma ampla contextualização que se costurou às tramas do mundo contemporâneo, caracterizado, conforme já expressei, pela pós-modernidade<sup>6</sup>, que pode ser compreendida como uma condição histórica em que há uma reação à modernidade (Harvey, 2010).

---

<sup>4</sup> Admite-se que existem controvérsias relacionadas ao termo e ao conceito. Há pesquisadores(as) que consideram o termo pós-moderno como desapropriado para indicar as mudanças causadas pelos episódios sucedidos, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial. Dentre os episódios, Marcelino (2019, p. 68) destaca: “[...] a efervescência política e sociocultural dos anos de 1960; o êxito das políticas dos Estados de Bem-Estar Social entre 1960-1970 (pleno emprego, benefícios, direitos sociais, gradativa redução da jornada de trabalho), junto a sua posterior crise; o processo de desindustrialização nos países de capitalismo avançado e o crescimento progressivo do setor de serviços na década de 1980; e a virada neoliberal nos anos de 1990 [...]”.

<sup>5</sup> Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasceu em 1895, em Oriol, na Rússia. Diplomado em História e Filosofia, suas duas primeiras obras foram: O Freudismo (Leningrado, 1927) e Marxismo e Filosofia da Linguagem (Leningrado, 1929).

<sup>6</sup> “A condição da pós-modernidade é caracterizada por uma evaporação da *grand narrative* – o ‘enredo’ dominante por meio do qual somos inseridos na história como seres tendo um passado definido em um futuro previsível. A perspectiva pós-moderna vê uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento, na qual a ciência não tem lugar privilegiado” (Giddens, 1991, p. 12).

No decurso da modernidade<sup>7</sup>, ocorreram intensas transformações políticas, econômicas e sociais provenientes de diversos fatores, como: a expansão marítima, o domínio de territórios, a concentração de riquezas, o desenvolvimento mercantil, industrial e capitalista. Naquela conjuntura, os pensadores iluministas se empenharam em desenvolver uma ciência<sup>8</sup> objetiva e princípios universalistas que pudessem favorecer o progresso e a emancipação humana.

De acordo com Harvey (2010, p. 23), a idade contemporânea expôs que o projeto iluminista se transformou em “um sistema de opressão universal em nome da libertação humana”. Sobretudo no século XIX, observa-se um descrédito na superação das adversidades que derivavam do progresso fundado na ciência e na razão. As revoluções de 1848<sup>9</sup> suscitaram, por intermédio das lutas de classe, uma progressiva indisposição perante o intento do progresso e a fixidez das ideias iluministas. Soma-se a esses fatores a publicação do Manifesto Comunista (Harvey, 2010).

Na primeira década do século XX, as disputas entre as nações europeias, originadas principalmente do imperialismo, do aprofundamento do nacionalismo e da corrida armamentista, culminaram na Primeira Guerra Mundial. A Guerra, iniciada em 1914 e findada em 1918, teve drásticas consequências, dentre elas: 10 milhões de mortos, a derrocada de impérios e o Tratado de Versalhes<sup>10</sup>.

Anos após, o Bloco Eixo, formado pela Alemanha, Itália e Japão, apresentava uma política expansionista agressiva e a ascensão de grupos radicais de extrema-direita, como os nazistas e os fascistas. O radicalismo, a obstinação pelo poderio militar e pela expansão territorial, além da revolta alemã perante o Tratado de Versalhes e a austera crise econômica de 1929, tornaram-se a alavanca para a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

---

<sup>7</sup> “Quando começa a modernidade? Com a revolução de Galileu e a invenção das ciências modernas, respondem uns. Com a Revolução Francesa, o advento da Razão e os sortilégios do Progresso, preferem outros. Com a Revolução Industrial e a produção em massa, dizem terceiros” (Bensaid, 2008, p. 19). De acordo com Giddens (1991), a modernidade desponta na Europa, a partir do século XVII, como uma organização social peculiar e, posteriormente, influente.

<sup>8</sup> A ciência possibilitaria um maior domínio sobre a natureza liberando os seres humanos da escassez e dos desastres ambientais. A racionalização, advinda da ciência, emanciparia o indivíduo da regência da religião, do mito, da superstição (Harvey, 2010).

<sup>9</sup> As revoluções de 1848 decorreram de movimentos que se contrapunham ao absolutismo e à exploração capitalista. Resultantes das assimetrias entre as classes sociais, as revoluções culminaram em uma ampla polarização política em que os conflitos entre a burguesia e proletariado se tornaram correntes em várias regiões da Europa.

<sup>10</sup> Tratado de paz assinado após a Primeira Guerra Mundial. O Tratado impôs restrições severas à Alemanha, o que contribuiu para a composição de grupos com ideologias políticas radicais.

O Bloco dos Aliados, formado pela França, Inglaterra, União Soviética e Estados Unidos, triunfou. Dentre as consequências da Segunda Guerra Mundial, destacam-se: 45 milhões de mortos, a ascensão dos Estados Unidos e a divisão do mundo em dois blocos, um alinhado ao capitalismo e outro ao comunismo.

O pós-guerra foi marcado por um processo de expansão entre os anos de 1945 e 1973, que “[...] teve como base um conjunto de práticas de controle de trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico [...] chamado de fordista-Keynesiano” (Harvey, 2010, p. 119).

Nesse entremeio, eclodiram as revoluções de 1960, organizadas por estudantes<sup>11</sup>, manifestas em movimentos radicais contraculturais e antimodernos, que se posicionavam refutando o padrão industrial, econômico e de racionalização científica prevalecente no pós-guerra.

As políticas Keynesianas aumentaram o padrão de vida e, conseqüentemente, a ampliação do mercado de bens e serviços, além do desenvolvimento das tecnologias e dos meios de comunicação de massa. Em contrapartida, esses fatores elevaram a degradação ambiental e as diferenças entre as classes sociais.

Acrescentam-se a isso a Guerra fria<sup>12</sup>, a Guerra do Vietnã<sup>13</sup> e a expansão do capitalismo. Contrária ao sistema, a geração de jovens de 1960 se contrapôs ao racionalismo atinente à conjuntura capitalista, ao mesmo tempo em que se mostrou contraditória, pois se manteve como uma das maiores consumidoras da cultura de massa.

Derrotada, a geração radical de 1960 colaborou para que, de forma subsequente, o pós-modernismo despontasse como um movimento expressivo. Findado o período em que ocorreram os movimentos revolucionários estudantis e a

---

<sup>11</sup> “Centrado nas universidades, institutos de arte e nas margens culturais da vida na cidade grande, o movimento se espalhou para as ruas e culminou numa vasta onda de rebelião que chegou ao auge em Chicago, Paris, Praga, Cidade do México, Madri, Tóquio e Berlim na turbulência global de 1968” (Harvey, 2010, p. 44).

<sup>12</sup> A Guerra Fria (1947-1991) foi um conflito travado entre os Estados Unidos e a União Soviética que polarizou o mundo em dois blocos, um alinhado ao capitalismo e outro ao comunismo.

<sup>13</sup> A Guerra do Vietnã (1959-1975) foi um embate entre o Vietnã do Norte e o Vietnã do Sul com o intuito de unificar o país, ambos buscando o seu domínio. O exército dos Estados Unidos lutou em apoio às tropas do Vietnã do Sul. A atuação do exército americano foi estratégica, pois buscava conter o comunismo durante o período da Guerra Fria.

prosperidade econômica, proveniente do Estado de bem-estar social<sup>14</sup>, ambos com auge em 1960, a condição pós-moderna se fixou.

O marco temporal para sua profusa difusão se localizou entre o fim da década de 1960 e o início de 1970. De acordo com Wood e Foster (1999), o pós-modernismo contemporâneo se apresenta como um produto da geração de 1960 e da era Keynesianista. Para a geração de jovens de 1960, “[...] com sua visão de mundo ainda enraizada na ‘idade áurea’ do capitalismo, o aspecto dominante do sistema capitalista é o ‘consumismo’ [...]” (Wood; Foster, 1999, p. 15).

O capitalismo<sup>15</sup> global consumista, analisado pela perspectiva do materialismo histórico, como método de interpretação capaz de expor os meandros que delimitam a condição pós-moderna, factualmente se evidenciaria como repleto de contradições e conexões que incorporam a totalidade sócio-histórica. No entanto, conforme assinala Harvey (2010, p. 47), o pós-modernismo tem “[...] um papel revolucionário em virtude de sua oposição a todas as formas de metanarrativa (incluindo o marxismo, o freudismo e todas as modalidades da razão iluminista) [...]”.

Agrega-se à negação das narrativas universais a predisposição à escuta das vozes que, historicamente, encontram-se silenciadas. Cada grupo entoando suas próprias necessidades e perspectivas fragmenta o que deveria ser singular, ou seja, a busca pelo desenvolvimento mais ampliado que agregue os aspectos sociais, econômicos e culturais para a toda a humanidade.

A fragmentação das vozes transforma a comunicação produzindo significações heterogêneas, plurívocas e instáveis. Não existe a representação sobre a realidade, com base na perspectiva da totalidade, considerando as suas várias conexões e contradições. “O pragmatismo (do tipo Dewey) se torna então a única filosofia de ação possível” (Harvey, 2010, p. 55).

---

<sup>14</sup> O Estado de bem-estar social e o capitalismo consumista marcaram a prosperidade pós-guerra.

<sup>15</sup> O sistema econômico capitalista se organizou nos seguintes marcos temporais: capitalismo comercial (século XVI a meados do século XVIII), “[...] primeiros passos do capital para controlar a produção das mercadorias e, nela, comandar o trabalho, mediante o estabelecimento da manufatura [...]” (Paulo Netto; Braz, 2012, p. 183); capitalismo concorrencial (segunda metade do século XVIII até o último terço do século XIX), “[...] nesse estágio, o capital – organizando a produção através da nascente grande indústria – dará curso ao processo que culminará na subsunção real do trabalho [...]” (Paulo Netto; Braz, 2012, p. 184); capitalismo monopolista (final do século XIX e início do século XX), “[...] cuja característica principal foi o aglutinamento das grandes indústrias em busca do controle do mercado” (Jorge, 2021, p. 22). Considerando a conjuntura do século XX, Harvey (2010), apropriando-se das análises de Mandel (1975), assinala que, a partir de 1960, a produção de mercadorias, com aspectos cada vez mais inovadores e diferenciados, atrelada a estratégias publicitárias, manifestas nos meios de comunicação de massa, acarretou um consumismo exacerbado.

O pós-modernismo expressa um modo particular de compreender e agir no mundo em que se desabona o conhecimento objetivo e se legitima a atribuição de significados, de maneira particular e a-histórica. “Rejeitando a ideia de progresso, o pós-modernismo abandona todo sentido de continuidade e memória histórica [...]” (Harvey, 2010, p. 58).

Desse modo, ao invés de o indivíduo se aprofundar nos saberes científicos, procedentes da história, para, psiquicamente, desenvolver-se, há a tendência de se arraigar nos saberes pragmáticos, manifestos na vida cotidiana. Wood e Foster (1999) expressam que há uma obstinação pela defesa da construção social do conhecimento<sup>16</sup>, respaldada pela negação do saber científico de caráter universal sob o argumento de este se apresentar autoritário e opressivo.

O cerne da lógica pós-moderna, a respeito da construção social do conhecimento, decorre da atribuição de significados plurais sobre a realidade e as objetivações humanas. Embora não se voltando diretamente às especificidades da educação escolar, entende-se que o pós-modernismo se insere na mesma vertente ideológica que a pedagogia construtivista (Duarte, 2005; Derisso, 2010).

Para Derisso (2010), o construtivismo e a pedagogia das competências, por se encontrarem inseridos no movimento das pedagogias escolanovistas<sup>17</sup>, balizam o pensamento pós-moderno. As elaborações teóricas de Jean Piaget e Philippe Perrenoud, respectivamente expoentes das pedagogias do *aprender a aprender*<sup>18</sup>, assemelham-se aos pressupostos escolanovistas, ambos congruentes com a desaprovação do ensino tradicional (Duarte, 2010).

As pedagogias do *aprender a aprender*, condizentes com o contexto ideológico hegemônico, apresentam uma perspectiva de mundo pós-moderna, que, agregada às referências neoliberais, denota os seguintes sentidos para a educação escolar: a desvalorização da apropriação do conhecimento erudito; o enaltecimento do conhecimento pragmático; a desqualificação docente ao assumir a posição de negociador(a) de significados; a articulação do enfoque mercantil neoliberal com a

---

<sup>16</sup> A construção social do conhecimento, no âmbito pós-moderno, denota que o saber é um constructo histórico variável no tempo e no espaço. De acordo com Wood e Foster (1999, p. 12), há a suposição epistemológica “[...] de que o conhecimento humano é limitado por línguas, culturas, e interesses particulares, e que a ciência não deve nem pode aspirar a apreender ou aproximar-se de alguma realidade externa comum”.

<sup>17</sup> De acordo com Harvey (2010) e Derisso (2010), há na perspectiva de Dewey, criador da Escola Nova, uma propositiva pragmática, peculiar ao pensamento pós-moderno.

<sup>18</sup> Neste estudo, *aprender a aprender* será compreendido como um ideário pedagógico e um enunciado ideológico, por isso é mencionado como lema em algumas ocasiões.

formação humana, por meio da constituição de currículos organizados por competências (Duarte, 2010).

Por intermédio da reciprocidade entre os sentidos destacados, as representações pós-modernas adentram na educação brasileira, especialmente a partir do início da década de 1990, momento em que se inicia uma reforma no Estado, afinada com os prenúncios neoliberais advindos do Consenso de Washington<sup>19</sup>.

Sucedia-se, na conjuntura, a dilatação “[...] do processo internacional de desregulamentação e liberalização dos fluxos comerciais e financeiros impulsionados e impostos a partir dos governos Thatcher e Reagan” (Moraes, 2001, p. 64), a qual se denominou globalização. Fatalmente, os países subdesenvolvidos se ajustariam ao nexos competitivo resplandecente da divisão internacional do trabalho, firmado imperiosamente nos preceitos do mercado e da eficiência (Moraes, 2001).

Anderson (1999) considera que não houve a supressão das metanarrativas, haja vista que, na sociedade contemporânea, o mundo se encontra sob a jurisdição da maior narrativa de todas: a prosperidade do mercado. “No panorama da mundialização do capital, o desenvolvimento do indivíduo passou a ser compreendido como formação de capital humano promissor para o processo de acumulação capitalista” (Jorge, 2021, p. 93).

Como resultado eminente a esse expoente, os caminhos das legislações educacionais<sup>20</sup> e dos documentos curriculares oficiais<sup>21</sup> para a educação infantil que discorrem sobre a formação humana se manifestaram conectados, mormente a contar da década de 1990, às recomendações internacionais. Dentre os documentos, esta pesquisa confere destaque para a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a) e seus adjacentes, os currículos subnacionais.

A fim de realizar um exame acerca dos documentos expressos, buscar-se-á analisar a conjectura conceitual acerca da elaboração dos currículos subnacionais

---

<sup>19</sup> “Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados – FMI, Banco Mundial e BID – especializados em assuntos latino-americanos” (Batista Júnior, 2009, p. 115-116). O intuito do encontro, que culminou em um consenso, era avaliar as reformas econômicas empreendidas nos países latino-americanos e prognosticar novas propositivas.

<sup>20</sup> Enfatiza-se: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996a), Planos Nacionais de Educação (Brasil, 2001; 2014) e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013).

<sup>21</sup> Enfatiza-se: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998b; 1998c).

para a educação infantil por meio do discurso dos(as) seus(suas) redatores(as). Para tal feito, as análises fundamentar-se-ão no constructo teórico bakhtiniano que anuncia como a infraestrutura, conceituada neste estudo como o sistema de acumulação flexível<sup>22</sup> e, como repercussão a condição pós-moderna, engloba a superestrutura, no caso, a educação infantil, e confere forma às ideologias.

Para explicitar a relação entre a infraestrutura, a superestrutura e os fenômenos curriculares, torna-se preciso compreender o contexto ideológico. Com essa finalidade, apresentamos, nesta introdução, a condição pós-moderna buscando explicitar que o que procede na infraestrutura reverbera nas superestruturas – e assim concomitantemente (Bakhtin, 2014).

Considerando essa perspectiva, as análises descritas nas próximas seções decorrerão do material semiótico-ideológico relacionado às transformações tanto da infraestrutura quanto das superestruturas. Bakhtin (2014) afirma que, por meio do exame do material verbal, torna-se possível compreender a relação recíproca entre a infraestrutura e as superestruturas. O que “[...] nos interessa, liga-se à questão de saber como a realidade (infra-estrutura) determina o signo, como o signo reflete e retrata a realidade em transformação” (Bakhtin, 2014, p. 42).

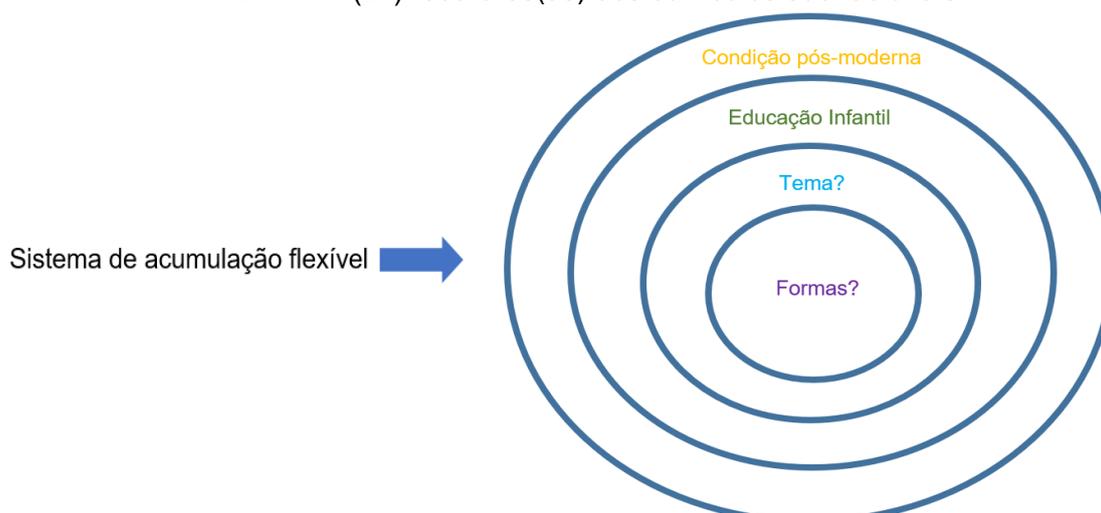
A palavra se apresenta como um signo ideológico que, para além da integridade semiótica, manifesta-se em quaisquer espaços e tempos. Compõe as relações sociais, inclusive as que ocorrem no campo educacional (superestrutura). As interações verbais consolidam as conexões entre a estrutura sócio-política e a ideologia, constituindo a psicologia do corpo social (Bakhtin, 2014).

A psicologia do corpo social deve ser estudada com o suporte de dois prismas: primeiro, do ponto de vista do tema, decorrente de determinado contexto; segundo, do ponto de vista das formas do discurso, ou seja, da maneira como o tema se realiza. As formas do discurso são provenientes das interações verbais que se manifestam em determinados grupos e épocas, constituindo-se em um acervo socioideológico (Bakhtin, 2014), conforme sintetiza a Figura 1.

---

<sup>22</sup> “Harvey concebe a pós-modernidade como uma circunstância histórica peculiar condizente com a transição em curso no interior do sistema capitalista: a mudança de um regime de acumulação e de um modo de regulamentação social e política “fordista” para um regime de “acumulação flexível”” (Niederle, 2008, p. 8).

Figura 1 – Processo para a análise do discurso dos documentos  
“aos” dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A Figura 1 estampa que os discursos se apresentam constituídos em situações dialógicas historicamente situadas. A infraestrutura sócio-histórica, qualificada nesta tese como o sistema de acumulação flexível e em decorrência, a condição pós-moderna, difunde discursos ideológicos assinalados por índices valorativos que se reproduzem nas superestruturas, como, no caso, a educação infantil. Essa reprodução, que é recíproca, será analisada por intermédio do tema<sup>23</sup> e das formas<sup>24</sup> dos discursos.

Diante da perspectiva de que a infraestrutura engloba a superestrutura, o tema e as formas que delimitam o discurso, tem-se como hipótese estabelecida que: os discursos dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais para a educação infantil apresentam limitações conceituais quanto aos pressupostos teóricos que embasam os imperativos da Base Nacional Comum Curricular, como fatores de adaptação e reprodução do sistema de relações da sociedade capitalista.

Nesse compasso, que ratifica a tese como diretriz, a primeira seção, a introdução, destina-se a examinar as políticas curriculares para a educação infantil no contexto sócio-histórico anunciado como pós-moderno, momento em que o

<sup>23</sup> “O tema se encontra ligado à situação histórica que o envolve, sendo determinado não apenas pelos elementos verbais da língua presentes na composição do enunciado, mas, principalmente, pelos aspectos não verbais próprios” (Becker; Barreto Filho, 2022, p. 39).

<sup>24</sup> “[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas” (Bakhtin, 2014, p. 44).

ideário neoliberal adentra na educação brasileira, sobretudo a partir da década de 1990, com prenúncios para uma reforma do Estado.

A segunda seção explica os princípios teóricos do método que regem o percurso investigativo. Explana os procedimentos metodológicos para uma abordagem sistemática das políticas curriculares para a educação infantil por meio da triangulação de métodos (Minayo; Assis; Souza, 2005) e de dados que integrará: as enunciações da BNCC (pesquisa documental), as alegações manifestas na produção acadêmica disseminada (pesquisa bibliográfica) e as alocações dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais (pesquisa de campo).

A terceira seção se volta para a análise do processo de elaboração da BNCC, identificando o tema central do discurso emanado do documento e suas formas de expressão (Bakhtin, 2014). Desponta dessa apreciação e da análise sobre a produção acadêmica disseminada o imperativo, *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, ou de forma equivalente, a expressão *competências* (Brasil, 2017c). Imperativo que se alinhava aos pressupostos teórico-ideológicos hegemônicos contidos nas pedagogias que se orientam pelo *aprender a aprender*.

Na quarta seção, analisa-se a compreensão dos(as) redatores(as) sobre os pressupostos teóricos que embasam os imperativos da BNCC e se expressam nos currículos subnacionais para a educação infantil. Nessa porção, validar-se-á ou refutar-se-á a hipótese da tese em discussão. Na quinta seção, redigem-se as considerações finais.

A ideação e estruturação desta tese se pautou nos postulados teóricos do materialismo-histórico dialético (Lukács, 2003; Marx, 2004; 2011; 2019; Marx; Engels, 2009). Para realizar a sistematização dos dados acerca da revisão bibliográfica, da análise documental e da pesquisa de campo, recorreu-se à triangulação de métodos (Minayo; Assis; Souza, 2005; Minayo, 2016) e de dados, como recurso metodológico. As interpretações dos dados e discursos proferidos fruíram por meio dos postulados bakhtinianos (Bakhtin, 1987; 2011; 2014; 2016).

A tese elegeu os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural (Duarte, 2011; Leontiev, 2004; Luria, 2017; Vigotski, 2007; 2021; Vygotsky, 1998; 1999; Vigotskii; Luria; Leontiev, 2017) e da Pedagogia Histórico-Crítica (Duarte, 2007; 2010; 2013; 2021; Saviani, 2008; 2020) para respaldar as análises que perpassaram o percurso

investigativo sobre as políticas curriculares para a educação infantil<sup>25</sup> que aludem, primordialmente, sobre o desenvolvimento humano.

Analisando que a BNCC irrompe recentemente no cenário curricular brasileiro, assim como os currículos subnacionais que a precedem, não se localizaram pesquisas que apresentem, ante as vozes dos(as) redatores(as) estaduais, a conjuntura conceitual acerca dos documentos, em face dos imperativos da BNCC e dos pressupostos que os embasam, o que oferece a esta tese um caráter de ineditismo.

Para além do ineditismo, considera-se a relevância da discussão para o âmbito das políticas curriculares perante o momento sócio-histórico em que se intensifica a afirmação dos processos formativos na educação infantil atinentes aos pressupostos teóricos construtivistas e orientados por competências.

Ao entender que os imperativos que compõem as políticas curriculares são embasados pelos pressupostos teóricos mencionados e se concretizam nos processos de ensino e aprendizagem, torna-se indispensável desvendar como os(as) redatores(as) os compreendem, pois as suas orientações irão repercutir nos currículos e nas propostas pedagógicas municipais.

Trazendo à tona e se opondo aos pressupostos naturalizantes sobre o desenvolvimento que imperam nas pedagogias correlatas ao *aprender a aprender*, esta tese compreende que os atributos humanos não são determinados exclusivamente pelos traços biológicos hereditários, mas se submetem às circunstâncias do desenvolvimento sócio-histórico.

Esta pesquisa, ao incorporar a análise a respeito do conteúdo ideológico que permeia as políticas curriculares para a educação infantil, com o auxílio dos imperativos que as revestem, visa a contribuir com o embate contra os pressupostos naturalizantes que alicerçam as orientações pedagógicas e se manifestam no trabalho do professor minorando as máximas possibilidades de desenvolvimento das crianças, sobretudo das classes menos abastadas que encontram na escola, na maioria das vezes, o único espaço de sistematização do conhecimento.

A sistematização do conhecimento se efetiva pela linguagem. Esta é um meio de comunicação que permite ao indivíduo se apropriar dos conceitos e experiências elaborados pela humanidade. Todavia, a consciência humana e a compreensão acerca da realidade não são criadas somente pelos elementos verbais per se, mas

---

<sup>25</sup> Sobre a educação infantil e sua história, ver Dissertação de Jorge (2021).

são “[...] o resultado do processo específico de apropriação que se descreveu, o qual é determinado por todas as circunstâncias do desenvolvimento da vida dos indivíduos na sociedade” (Leontiev, 2004, p. 184).

As circunstâncias sócio-históricas anunciadas pela condição pós-moderna descredita da educação escolar o conhecimento teórico, relativo ao conteúdo<sup>26</sup> das áreas de ensino, pois declaram que as crianças, por meio das experiências didático-pedagógicas, são capazes de produzir significados individuais. Seguindo essa perspectiva, os currículos, esvaziados de conteúdos escolares, decaem como referência para que os(as) professores(as) planejem as práticas de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular, modelo para os currículos subnacionais, subtrai os conteúdos escolares, centrando-se no desenvolvimento de habilidades e competências. A falta dos conteúdos acarreta a atenuação da intencionalidade e sistematização didático-pedagógica, estimula práticas orientadas pelo senso comum e interfere na apropriação de conceitos por parte das crianças.

Considerando este fator, esta pesquisa se sobre-excede quando galga mostrar que as experiências, relativas aos seus devidos campos, devem se constituir a partir dos conteúdos escolares, ou seja, dos saberes científicos a serem sistematizados e intencionalmente ensinados de acordo com as especificidades da educação infantil. Entende-se que tão somente planejar o ambiente e propor experiências com os variados elementos culturais e simbólicos, para que as crianças produzam significados individuais, não promove alterações no nível de desenvolvimento.

Há de se considerar a importância da intervenção didático-pedagógica dos(as) professores(as) acerca do ensino dos conteúdos escolares ao apresentá-los, de modo a orientar as crianças em suas observações, perguntar a elas sobre as suas ideias, ouvindo-as e respondendo aos seus questionamentos, a fim de propiciar relações entre os diversos saberes, para que possam ampliar seus conhecimentos e alcançar outros níveis de desenvolvimento.

Os conceitos, que resultam dos conteúdos escolares, são aparatos teóricos que possibilitam a abstração e a capacidade de generalização, o que difere das experiências individuais. Segundo Leontiev (2004, p. 284), “está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a

---

<sup>26</sup> A pesquisa entende que os conteúdos escolares integram conceitos científicos que diferem dos conceitos espontâneos.

formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes”.

À luz dos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, tal afirmação segrega a compreensão inatista que perfaz o desenvolvimento humano, pois as aptidões psíquicas superiores não são herdadas biologicamente, mas determinadas pelas condições concretas de vida e pelas relações sociais engendradas, sobretudo, nos processos educativos formais.

Diante das asserções, vê-se que a organização curricular intervém no desenvolvimento humano, por isso a pertinência em ouvir, por meio de um exercício inédito e criterioso, as vozes dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais na intenção de reconhecer se há a compreensão da escola como um espaço privilegiado para o ensino acerca dos conteúdos, ou seja, das objetivações simbólicas e instrumentais que integram a sociedade, ou se, de outro modo, há a compreensão de que as competências, fundadas em uma concepção pragmática em relação ao conhecimento, propiciem o desenvolvimento.

## 2 TRAMAS QUE ENTRETECEM A PESQUISA

Quem escreve, tece. Texto vem do latim “textum”, que significa tecido. Com fios de palavras, vamos dizendo, com fios de tempo vamos vivendo: os textos são como nós, tecidos que andam (Galeano, 2001, tradução nossa)<sup>27</sup>.

Nesta seção, dedica-se a uma exposição acerca dos fundamentos basilares que compõem esta tese para a compreensão dos elementos educacionais a serem observados. A priori, discorre-se quanto aos princípios teóricos do Materialismo Histórico-Dialético como recurso de interpretação da realidade.

Concebendo que a metodologia abrange o método, as técnicas de sistematização do conhecimento e a criatividade do pesquisador (Minayo, 2016), os procedimentos adotados nesta pesquisa envolveram reciprocamente o emprego teórico mirando a investigação sobre a prática no campo educacional.

Posterior à delimitação dos princípios teóricos do método e dos procedimentos metodológicos, conceitua-se como a Psicologia Histórico-Cultural, na condição de teoria psicológica compatível com os alicerces apresentados, contribui para a compreensão do desenvolvimento humano e seu entrelace com os pressupostos curriculares que a incorporem.

### 2.1 PRINCÍPIOS TEÓRICOS: O MÉTODO COMO INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE

A minha relação com o que me rodeia é a minha consciência (Marx; Engels, 2009, p. 44).

O método abrange e interpreta a realidade contribuindo para a compreensão dos processos educacionais. Nesta tese, empregaremos os princípios do Materialismo Histórico-Dialético. Mas o que é o materialismo histórico?

[...] um método científico para compreender os acontecimentos do passado em sua essência verdadeira. Mas, em oposição aos métodos de história da burguesia, ele nos permite, ao mesmo tempo

---

<sup>27</sup> “*Quien escribe, teje. Texto proviene del latín “Textum”, que significa tejido. Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo estamos viviendo: los textos son como nosotros, tejidos que andam*” (Galeano, 2001).

considerar, o presente sob o ponto de vista da história, ou seja, cientificamente, e visualizar nela não apenas os fenômenos da superfície, mas também aquelas forças motrizes mais profundas da história que, na realidade, movem os acontecimentos (Lukács, 2003, p. 414).

O método, desenvolvido por Marx e Engels (2009), compromete-se com uma análise sistemática sobre a sociedade capitalista a fim de desvelar o seu âmago e deter uma proposição revolucionária que se oponha ao seu sistema. O capitalismo, em ascensão na passagem do século XVIII para o século XIX, possibilitou o surgimento de duas classes distintas: a burguesia e o proletariado.

O trabalho, nesse sistema, alienou o homem, pois o objetivou ao igualá-lo a uma mercadoria pela venda da sua força de trabalho. Logo, o capitalismo ficou marcado pela exploração da classe proletária pela classe burguesa. Exploração que expropria o conhecimento do trabalhador sobre o trabalho, ao passo que torna a mercadoria que produz indiferente a ele.

Tonet (2009, p. 10) afirma que o proletariado “é também a primeira classe social que exige, por sua própria natureza, a superação radical da exploração do homem pelo homem”. Entretanto, para superar a sociedade à qual estava submetida, era necessário que a classe dominada detivesse uma espécie de conhecimento que desvelasse a realidade em sua materialidade.

Considerando essa proposição, pondera-se que Marx e Engels (2009), ao elaborar uma análise e um método de conhecimento sobre a sociedade capitalista, não se vincularam unicamente aos fatores econômicos para explicar o sistema burguês e se contrapor a ele, mas abrangeram a totalidade dos fatores integrantes do contexto social.

Lukács (2003, p. 21) afirma: “não é o predomínio de motivos econômicos na explicação da história que distingue decisivamente o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade”. Assim, esta pesquisa, situando-se no campo educacional, assentada nos princípios do método, estrutura-se por intermédio da categoria da totalidade, sopesando os fatores econômicos, políticos, sociais e culturais sobre o objeto do conhecimento.

Para Cury (1986), a relação entre o todo e a parte favorece a explicação de como a educação contribui para manter e reproduzir as relações sociais que sustentam a estrutura capitalista. A categoria da totalidade se encontra conexa à

contestação de Marx e Engels (2009) quanto à explicação da realidade social por intermédio do idealismo<sup>28</sup> e do empirismo<sup>29</sup>.

Marx e Engels (2009) acreditavam que ambos deturpavam o conhecimento possibilitando a reprodução dos interesses da classe burguesa. Diante disso, estruturaram uma teoria evidenciando as perspectivas e limitações idealistas e empiristas quanto à apreensão e análise dos fatos históricos.

Partindo dessa conjectura, esta pesquisa, apoiada na teoria marxista, refuta as análises educacionais que apresentam perspectivas analíticas de cunho idealista, natural e a-histórico. Este estudo se permeia por um método que clareia os processos históricos, a materialidade e a dialética<sup>30</sup> educacional. Dialética que pleiteia a compreensão sobre a realidade com base na contradição e no movimento de transformação.

Há de se demarcar que, na sociedade capitalista, envolta por contradições, o “trabalhador livre” se torna uma mercadoria, pois vende a sua força de trabalho. A altivez de sua produção gera acúmulo de capital para um pequeno grupo de capitalistas. “O trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder de extensão” (Marx, 2004, p. 80).

Contradição que progride quando se compreende que a sociedade, provida de objetivações de máximo nível cultural, científico e tecnológico, socializa-as com um pequeno grupo que compõe a classe dominante e relega aos demais o depauperamento. A educação contemporânea, historicamente constituída pelos modos de produção que provêm do capitalismo, insere-se nos nexos sociais que transpassam as diferenças de classe.

“Assim, considerar a educação na unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância pelas relações de produção” (Cury, 1986, p. 13). A classe dominante, que detém o poderio condutor dos desígnios da sociedade, para se manter proprietária dos meios de produção e ocupar uma posição privilegiada, opera pela hegemonia, que, quando aceita de forma consensual,

---

<sup>28</sup> Considera-se que as ideias, as representações e os conceitos produzem a realidade objetiva.

<sup>29</sup> “[...] narra os fatos como eles se apresentam de modo imediato” (Tonet, 2009, p. 10).

<sup>30</sup> “A dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigotto, 2010, p. 82).

garante a reprodução constante, dos modos e das relações de produção que possibilitam sua soberania.

A educação, estrutura erudita que transmite valores, concepções de mundo, ideias e crenças, confirma a ordem dominante instituída ao formar o cidadão pelo consenso. “É aqui que a educação ocupa um papel específico como uma mediação de uma hegemonia [...]” (Cury, 1986, p. 13). Isso ocorre porque as relações de classe perpassam a educação, vinculando-se à totalidade (Cury, 1986).

Destituída de um aparato de conhecimentos que lhe permitam a consciência acerca da realidade, a classe dominada atua reproduzindo os ideários da classe dominante. À vista disso, torna-se importante que os pressupostos que embasam as pesquisas sobre o desvelamento das políticas curriculares para a educação infantil, na sociedade contemporânea pós-moderna, estejam atrelados a um método capaz de analisar a realidade de forma consciente, não se limitando, assim, a reproduzir a perspectiva hegemônica vigente.

Por esse motivo, os princípios e as categorias que emanam do método são instrumentos para o entendimento do problema que se propõe a analisar. Torna-se factível, nesta tese, relacionar as categorias totalidade, hegemonia e reprodução aos pressupostos teóricos que caracterizam a educação na sociedade capitalista.

Concomitantemente, far-se-á a análise a respeito de um dos principais imperativos que integram a BNCC, de modo a responder se os discursos dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais para a educação infantil apresentam limitações conceituais quanto aos pressupostos teóricos latentes. Para tanto, a pesquisa selecionou três imperativos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; e campos de experiência. O foco da análise será sobre o imperativo direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Considera-se relevante a análise acerca do imperativo, uma vez que os(as) redatores(as) dos documentos elaboram e transmitem os conceitos que mantêm o currículo educacional dentro de uma lógica reprodutiva e adaptativa ao sistema econômico posto ou se o sobrepõe à condição de um documento enredado para o desenvolvimento de todas as aptidões humanas.

O intento em investigar a compreensão dos redatores no que se refere aos pressupostos teóricos da BNCC e, concomitante, ao projeto de educação em sua concretude, tendo como sustentáculos os princípios do Materialismo Histórico-Dialético, move-se em

[...] apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real (Marx, 2019, p. 28).

Embasando-se nessa perspectiva, Tonet (2009) analisa que a compreensão adequada da realidade requer considerar as relações que os indivíduos estabelecem com o contexto objetivo, e não somente com o plano das ideias, pois “a consciência [...] nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente [...], e o ser dos homens é o seu processo real de vida” (Marx; Engels, 2009, p. 31). Observando as conceituações, nota-se que há uma correlação entre a consciência e a compreensão.

De acordo com Martins (2015), a consciência é um sistema que se forma à medida que o homem percebe e conhece a realidade por meio das impressões diretas e dos significados criados socialmente, o que se relaciona com a compreensão. Esta se perfaz pelo ato ou efeito de perceber “[...] as características de um objeto que se unificam em um conceito ou significação [...]” (Ferreira, 2010, p. 181). Valendo-se dos significados, deduz-se que o processo cognitivo de perceber é dependente das condições sociais e dos conhecimentos adquiridos, o que irá corresponder à compreensão dos indivíduos.

A percepção<sup>31</sup> é uma função psicológica superior<sup>32</sup> que combina as experiências que ocorrem com os instrumentos físicos (naturais ou culturais) com a linguagem, ou seja, um instrumento simbólico. Por conseguinte, “o pensamento teórico, “categórico”, começa a funcionar ao lado das operações do pensamento prático, “circunstancial”, ocupando um lugar proeminente, algumas vezes começando a dominar a atividade cognitiva humana” (Luria, 2017, p. 249). O autor analisa que, progressivamente, há a passagem do sensorial para o racional, condição de máxima importância para o desenvolvimento da consciência.

Ao propor uma apreciação sobre a compreensão dos(as) redatores(as) que compuseram os currículos subnacionais, busca-se, conforme o método, o

---

<sup>31</sup> “[...] a percepção depende de práticas humanas historicamente estabelecidas que podem não só alterar os sistemas de codificação usados no processo de informação, mas também influenciar a decisão de situar os objetos percebidos em categorias apropriadas” (Luria, 2017, p. 45).

<sup>32</sup> A função psicológica superior demanda uma “[...] estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento” (Vigotsky, 2007, p. 33).

conhecimento acerca da consciência sobre a realidade da qual são partícipes, pois se considera que a percepção e os conceitos e representações não têm valor, se apartados da autenticidade existencial.

Logo, esta tese reitera como basilar o princípio do trabalho, pois é ele quem cria a consciência do homem (Leontiev, 2004), além de estabelecer as conexões para o entendimento do projeto de educação apoiado no ponto de vista da totalidade. “Para Marx, o trabalho é o ato ontológico fundamental do ser social. Isto porque o trabalho contém em si os elementos que fazem dele a mediação responsável pelo salto ontológico<sup>33</sup> do ser natural para o ser social” (Tonet, 2012, p. 15).

O que se compreende por trabalho? O trabalho, na acepção ontológica, significa a transformação da natureza por meio da atividade humana. O homem utiliza o seu aparato corporal para se apropriar dos elementos naturais e utilizá-los ou transformá-los de acordo com suas finalidades.

Ao mesmo tempo em que o homem modifica a natureza, ele se modifica, pois desenvolve sua corporeidade, motricidade, seu pensamento e seu domínio sobre o ambiente. O trabalho se apresenta como um ato consciente, visto que, antes de se materializar em produto, já existia idealmente. Nessa acepção, o trabalho é criador de valores de uso. Marx (2019, p. 62-63) afirma:

Uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano sem ser mercadoria. Quem, com seu produto, satisfaz a própria necessidade gera valor de uso, mas não mercadoria. Para criar mercadoria, é mister não só produzir valor de uso, mas produzi-lo para outros, dar origem a valor de uso social.

A sociedade capitalista regida pela excessiva produção e acumulação de mercadorias concebe o trabalho como criador de valor de troca. O produto, compreendido como valor de uso<sup>34</sup>, difere do valor de troca, decorrente da sociedade capitalista, assim como a troca entre os grupos humanos fundada no excedente diverge da troca que atende à reprodução do capital, ou seja, aquela em

---

<sup>33</sup> O salto ontológico caracteriza a passagem do ser inorgânico ao ser orgânico, compondo um ser de maior complexidade (Maceno, 2019).

<sup>34</sup> Propriedade de satisfazer as necessidades humanas devido à sua utilidade na materialidade da vida.

que pouco atende à necessidade humana, mas, sim, ao fetichismo da mercadoria<sup>35</sup>. Marx (2019, p. 60) analisa:

Se prescindirmos do valor de uso da mercadoria, só lhe resta ainda uma propriedade, a de ser produto do trabalho. Mas, então, o produto do trabalho já terá passado por uma transmutação. Pondo de lado seu valor de uso, abstraímos, também, das formas e elementos materiais que fazem dele um valor de uso. Ele não é mais mesa, casa, fio ou qualquer outra coisa útil. Sumiram todas as suas qualidades materiais. Também não é mais o produto do trabalho do marceneiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outra forma de trabalho produtivo. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato<sup>36</sup>.

Ao produzir valor-de-troca, o trabalhador se converte em uma mercadoria e se torna alheio ao produto de sua produção, assim “[...] o trabalhador se torna, portanto, um servo do seu objeto. Primeiro porque ele recebe um objeto do trabalho, isto é, recebe trabalho; e, segundo, porque recebe meios de subsistência” (Marx, 2004, p. 81).

Considera-se que é na capacidade consciente de apropriação e transformação do mundo objetivo que o homem se manifesta como ser genérico<sup>37</sup>. Quando o processo de produção e a objetivação do seu trabalho se tornam estranhos a ele, permitindo-lhe somente prover sua existência física, sua consciência sobre seu gênero se altera.

Se a relação do homem com o objeto do seu trabalho se torna alheia, estranha e alienada, assim, apresenta-se a sua relação com os outros homens. A sociedade capitalista reitera esse estranhamento e essa alienação, quando baliza que a função hegemônica da educação escolar é a de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, pois o seu valor é definido pela sua capacidade de produção

---

<sup>35</sup> “Processo através do qual os produtos do trabalho humano se transformam em mercadorias e passam a assumir as qualidades típicas daqueles que a produziram enquanto estes tomam a forma das coisas” (Tonet, 2012, p. 16).

<sup>36</sup> Trabalho desprovido das propriedades que fomentam o desenvolvimento humano, pois se apresenta como explorador e, ao mesmo tempo, limitador das capacidades físicas e/ou intelectuais.

<sup>37</sup> Ser individual que se reconhece e vive como integrante da espécie humana (Maceno, 2019).

em detrimento de ser orientado pela importância da formação de um ser humano desenvolvido em todas as suas aptidões (Leontiev, 2004).

Percebe-se que o vínculo entre o conhecimento escolar e o indivíduo se altera, assemelhando-se a um processo mercantil em que há fornecedores e clientes. O conhecimento passa a ser produzido para ser consumido e aplicado ao sistema produtivo. Manifesta-se como tendo um valor de troca, pois perde o seu valor de uso ao se despossar de sua finalidade. Lyotard (2021) afirma que o saber se torna força primordial de produção.

Por essa razão, entende-se que os pressupostos que se manifestam nas políticas educacionais são perpassados pela totalidade histórico-social assinalada pelas imposições do capital. Pressupostos que integram o meio e as relações em que se localizam os(as) redatores(as) dos currículos subnacionais e que orientam as ações no âmbito escolar.

A fim de apreender a compreensão dos(as) redatores(as) sobre os pressupostos teóricos que embasam os imperativos da BNCC, esta pesquisa progride teoricamente, sustentada pela Psicologia Histórico-Cultural, teoria fundada pela Escola de Vigotski<sup>38</sup>. A escolha da perspectiva vigotskiana decorre da sua contribuição em desenvolver uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano (Cole; Scribner, 2007).

Vigotski<sup>39</sup>, sustentado nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético<sup>40</sup>, que compreendem que os fenômenos devem ser analisados como processos que detêm uma historicidade e são passíveis de movimento e mudança, propôs-se a estudar a origem e o desenvolvimento da consciência e do comportamento humanos.

Declarou que a consciência e o comportamento humanos têm origem social. As mudanças materiais e imateriais que envolvem a sociedade alteram tanto o

---

<sup>38</sup> Neste estudo, optou-se por utilizar essa grafia ao se referir ao autor. As demais grafias se encontram de acordo com as obras referenciadas.

<sup>39</sup> Vigotski nasceu em 1896 na Bielo-Rússia. Formou-se em advocacia e filosofia. Viveu durante a Revolução Russa, iniciando, a partir de 1924, a carreira de psicólogo. A juventude de Vigotski se integrou a um ambiente cultural de tensionamentos e mudanças que o conduziram às primeiras investigações científicas visando a contribuir com os ensaios socialistas. Junto a seus principais colaboradores, Luria, Leontiev e Sakharov, ele desenvolveu, de acordo com Bruner (1998), uma concepção sobre o desenvolvimento humano que pode ser considerada uma teoria da educação.

<sup>40</sup> Sobre o lugar de Marx nas obras e no pensamento de Vigotski, ver L. Sève, onde está Marx nas obras e no pensamento de Vigotski? Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1YN0gmQIQ12kLg9knLEIEsOiQMa5oXzMH/view>. Acesso em: 13 set. 2023.

comportamento como a consciência. Assim, alicerçando-se na teoria marxista sobre o trabalho humano, ressaltou que o homem utiliza instrumentos para transformar a natureza e, ao fazê-la, transforma a si mesmo (Cole; Scribner, 2007).

Além dos instrumentos, os sistemas simbólicos (signos), também criados culturalmente, são elementos de mediação entre o homem e a sociedade. Para Vigotski, a apreensão dos signos gera mudanças no comportamento e na consciência, ocasionando o desenvolvimento das funções psicológicas.

Outrossim, para o autor, os processos de movimento e mudança do ser humano têm sua origem na sociedade e na cultura, sendo considerados históricos. A história do desenvolvimento humano se permeia por duas linhas quantitativamente diferentes quanto à sua origem: “de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural” (Vigotski, 2007, p. 42).

O uso dos signos como recurso, por exemplo, para lembrar de uma informação, é semelhante ao uso dos instrumentos para realizar uma ação, porém os signos atuam no âmbito psicológico (Vigotski, 2007). De tal modo, tanto o instrumento quanto o signo são elementos de mediação. Contudo, um e outro se diferem quanto à orientação do comportamento.

O instrumento direciona o comportamento externamente, pois sua função “[...] é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade” (Vigotski, 2007, p. 52). Em contrapartida, o signo estabelece uma atividade interna que regula o próprio comportamento do indivíduo sobre a atividade, por isso ele é orientado internamente.

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (Vigotski, 2007, p. 56).

Analisando a compreensão sobre o desenvolvimento humano apresentada por Vigotski (2007), nota-se que existe uma abordagem histórica e dialética para o entendimento do homem, o que se afasta de uma concepção naturalista. Vigotski (2007, p. 62) expõe que, “segundo Engels, o naturalismo na análise histórica

manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são determinantes do desenvolvimento histórico”.

Considerando a abordagem dialética, Vigotski (2007) admite a influência da natureza sobre o desenvolvimento humano, porém demonstra que o homem, ao atuar sobre a natureza, produz novas condições que afetam a sua vida. O autor complementa que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (Vigotski, 2007, p. 68).

Ao se apoiar nos postulados vigotskianos sobre o desenvolvimento humano, esta pesquisa pondera que, para apreender a compreensão dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais sobre os pressupostos teóricos que embasam os imperativos da BNCC, a abordagem para a análise dos discursos necessita considerar a dialética que integra o método.

Levando em conta a dialética, será possível apreender a compreensão dos redatores com base na totalidade histórica e social. Buscar-se-á capturar suas origens, essências, movimentos e mudanças no âmbito real, pois é a materialidade da vida humana que influencia a constituição do ser. Sobre esse aspecto, Marx e Engels (2009, p. 31) postulam que “a produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio entrelaçada com a atividade material”.

Os processos psicológicos se edificam nas relações em que os indivíduos estabelecem entre pares e com o meio exterior. À proporção que as relações se tornam mais complexas, as mudanças se manifestam no psiquismo. As explicações sobre as alterações no comportamento e na consciência devem ser encontradas “[...] não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade [...]” (Luria, 2017, p. 194).

Nesse processo, a linguagem, que representa o sistema de signos, efetiva-se como um meio de comunicação e, progressivamente, altera a organização das atividades psicológicas e influi acerca da compreensão. Luria (2017) afirma que, para Vigotski, a palavra sendo unidade da fala é componente primordial da consciência. A palavra<sup>41</sup>, em Bakhtin (2014, p. 36), “é o fenômeno ideológico por

---

<sup>41</sup> “É a unidade concreta produzida por um ou mais sujeito(s) falante(s) contextualmente situados e direcionada para um ou mais sujeito(s) falante(s) (no discurso interior ou exterior) nas interações discursivas específicas” (Cordeiro, 2022, p. 147).

excelência. [...]”. A palavra detém a função de signo, mas se origina por uma designação ideológica.

A palavra signo<sup>42</sup> ideológico, envolta de significações e contradições, afeta a compreensão e a consciência humanas por meio das instâncias ideológicas dominantes (família, escola, religião, sistemas: jurídico, político, midiático, cultural, dentre outros), que, atreladas às suas aspirações, passam a ser enunciadas como ideias consensuais. Segundo Bakhtin, as palavras são “arenas de luta”. Respaldando-se nessa asserção, compreende-se que o signo ideológico modela a consciência.

Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a “atividade mental”, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia. Contudo, todas estas relações são inter-relações recíprocas, orientadas, é verdade, mas sem excluir uma contra-ação. O psiquismo e a ideologia estão em “interação dialética constante”. Eles têm como terreno comum o signo ideológico: “O signo ideológico vive graças a sua realização no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico” (Yaguello, 2014, p. 19).

A palavra, expressa nas relações sociais, ativa a consciência, culminando em sua interiorização. Ao compor a consciência, organiza-a e regula o comportamento humano, por conseguinte, as impressões que chegam ao indivíduo, “[...] vindas do mundo exterior, são submetidas a uma complexa análise e recodificadas de acordo com categorias que ele aprendeu e adquiriu como resultado da completa experiência histórica da humanidade [...]” (Luria, 2017, p. 221-222).

Esse processo que envolve a compreensão permite ao ser humano se tornar progressivamente consciente da sua historicidade e de sua condição de existência, podendo, assim, intervir sobre a realidade. As circunstâncias reais de vida, submetidas às instâncias ideológicas, movem e impulsionam distintas formas de se compreender o mundo. Impostas, as ideologias dominantes propagam concepções de mundo buscando manter um projeto hegemônico soberano.

Logo, é indispensável pensar: como a infraestrutura, ou melhor dizendo, o sistema de acumulação flexível e, com efeito, a condição-pós-moderna, abaliza a

---

<sup>42</sup> Sob a perspectiva bakhtiniana, entende-se “[...] o signo como ideológico porque diz respeito não apenas a sua realidade (material, fônica), mas a outras realidades que ultrapassam os limites de sua existência particular e que correspondem a algum fenômeno do mundo externo” (Costa-Hübes, 2022, p. 162).

ideologia<sup>43</sup> que toma forma nas superestruturas? Bakhtin (2014, p. 42) analisa que há uma “[...] relação recíproca entre a infra-estrutura e as superestruturas”. Essa relação é elucidada pela análise dos seus aparatos verbais, ou seja, recorrendo a como a infraestrutura estabelece os signos e estes retratam a realidade em mutação.

Os signos orientam o campo dos princípios e se fazem onipresentes em todas as relações sociais. “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin, 2014, p. 42). Assim, as palavras, como signos ideológicos, são os artefatos que indicam as mutações sociais.

Bakhtin (2014) examina que as palavras, constituintes das interações verbais, devem ser compreendidas por meio do estudo do seu conteúdo, ou seja, do tema ou assunto presente e disseminado em um determinado contexto e da perspectiva da forma, que vislumbra como esse tema pode pensado, comentado e difundido. A arquitetônica<sup>44</sup> bakhtiniana se compõe por outro elemento, o material<sup>45</sup>, que se refere à própria língua como artefato social e discursivo.

Os postulados de Bakhtin, selecionados nesta tese para a análise dos discursos, destinam-se a elucidar o tema e as formas presentes no material verbal que integram o campo da educação infantil em uma sociedade tipificada como pós-moderna. Com isso, torna-se possível apreender as significações dos discursos da BNCC, da produção acadêmica disseminada e dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais.

Para Bakhtin (2014, p. 50), “o que faz da palavra uma palavra é a sua significação”<sup>46</sup>. A capacidade de significar é uma condição humana, pois o homem,

---

<sup>43</sup> “[...] a ideologia determina a significação dos enunciados concretos e é determinada pelas interações entre os sujeitos sociais [...]” (Richter; Larré; Lima, 2022, p. 120).

<sup>44</sup> A arquitetônica bakhtiniana compreende a “constituição dialógica de elementos que, mesmo sendo diversos, estão intrinsecamente conectados entre si formando um todo indivisível” (Melo Júnior, 2022, p. 23). Os elementos são conteúdo, material e forma.

<sup>45</sup> “A língua em Bakhtin é percebida pelo seu caráter semiótico-ideológico: não descartando os aspectos linguísticos da língua (a língua linguística), o autor advoga o seu aspecto social, ou seja, a língua enquanto visão de mundo, enquanto discurso” (Melo Júnior, 2022, p. 24).

<sup>46</sup> “[...] a significação ‘dá a forma’ ao tema, no mesmo processo de que explora a capacidade potencial de construir sentido, que engloba os signos linguísticos e as formas gramaticais da língua” (Silva, 2022, p. 168). Significação e tema são indissociáveis, não sendo possível delimitar uma fronteira entre eles.

um ser histórico e social, detém a necessidade de criar símbolos, como os signos arbitrários (palavras), para se comunicar.

Vigotski (2021), compreendendo a especificidade da significação para o desenvolvimento humano, buscou progredir no arquétipo estímulo-resposta, propondo que, entre o estímulo e a resposta, existe o signo como elemento mediador. O signo, envolto de significações, é originado socialmente e assimilado pelo indivíduo em um movimento interior capaz de relacioná-lo ao sistema ideológico já apreendido.

Assim, “[...] todo o pensamento de caráter cognitivo materializa-se em minha consciência, em meu psiquismo, apoiando-se nos sistemas ideológicos de conhecimento que lhe for apropriado” (Bakhtin, 2014, p. 60). Nesse processo, as relações sociais que compõem a realidade à qual cada indivíduo é participante são determinantes para a compreensão da significação de cada signo.

A apreensão das significações se torna simultaneamente apreensão de um conteúdo ideológico dominante (Leontiev, 2004). “É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais” (Bakhtin, 2014, p. 67). É o enraizamento das significações das classes dominantes “[...] na consciência das massas a causa da inadequação psicológica, da “inautenticidade” da consciência” (Leontiev, 2004, p. 141).

Os enunciados<sup>47</sup> se estabelecem por intermédio de normas e se compõem de significação. Para compreendê-los, torna-se preciso decodificá-los por meio da identificação de seus sinais e normas, mas, sobretudo, pela compreensão de sua conjuntura. Segundo Bakhtin (2014, p. 98), “[...] a forma linguística, [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso”.

A enunciação<sup>48</sup> se define como uma trama de normas e significações permeada pela realidade social, científica, econômica e política; portanto, está inserida e reflete a conjuntura ideológica da qual emana. A sociedade em que vivemos, as relações que estabelecemos, os espaços que ocupamos e os papéis sociais que assumimos são abalizados pelas palavras e suas significações.

---

<sup>47</sup> “[...] unidade real da comunicação verbal, no pensamento dialógico, em razão de que o discurso existe na realidade concreta dos enunciados dos indivíduos” (Araújo; Pereira, 2022, p. 75). Tema e significação compõem os enunciados.

<sup>48</sup> “[...] Bakhtin não faz distinção entre enunciado e enunciação [...]” (Bakhtin, 2011, p. 261).

As palavras condicionam a nossa visão de mundo, pois são instrumentos de luta, conflito, hegemonia, subordinação e conciliação. “Ao mesmo tempo, as tensões reais, no sentido propriamente humano, entre as pessoas, só podem existir como confrontos entre diferentes significações” (Delari Junior, 2013, p. 149).

No contexto ideológico pós-moderno, as enunciações e suas significações postulam a negação da história, o descrédito na ciência e o fim das classes sociais. Diante de tal sobressalto, faz-se relevante resgatar os princípios que insurgem da sociedade capitalista e que constituem a consciência humana. Dentre os princípios, destacam-se a produção e socialização das objetivações humanas assentadas na exploração do trabalho.

Desse modo, torna-se indispensável abranger a condição sócio-histórica que perfaz a sociedade capitalista regida pelo sistema de acumulação flexível e estandardizada como pós-moderna. Buscando apreender a compreensão dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais, serão empregados os princípios teóricos do Materialismo Histórico-Dialético, os pressupostos sobre o desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural e os postulados bakhtiniano sobre a linguagem, ambos supramencionados nesta seção e sintetizados no quadro a seguir.

Quadro 1 – A consciência em Marx, Engels, Vigotski e Bakhtin

Autores	Pressupostos acerca da consciência
Marx e Engels (2009)	Entrelaçada com a atividade material.
Vigotsky (2007)	Origina-se socialmente e se altera por meio da apreensão dos signos.
Bakhtin (2014)	Todo signo é ideológico. O signo modela a consciência.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Diante de tal síntese, compreende-se que o ser humano, ao produzir sua existência, por meio das relações com os seus pares e com os artefatos culturais e naturais, constitui sua consciência social. Assim, a consciência social se desenvolve em conformidade com a complexidade da produção material, com o alcance da capacidade produtiva e com as relações estabelecidas em determinada sociedade (Almeida; Abreu; Rossler, 2011). A consciência individual se forma pela assimilação da consciência social, valendo-se da mediação de determinado sistema ideológico,

que se refere a valores e conceitos difundidos na coletividade. O quadro a seguir conceitua ideologia.

Quadro 2 – A ideologia em Marx, Engels, Vigotski e Bakhtin

Autores	Pressupostos acerca de ideologia
Marx; Engels (2009)	A ideologia perpassa as relações de classe e afeta a consciência.
Bakhtin (2014)	O signo ideológico altera a consciência por intermédio das instâncias ideológicas dominantes.
Vigotski (2007)	A apropriação dos signos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores determinam a nossa consciência. Internalizamos um sistema de significações ideológicas que adquirem um sentido particular para cada indivíduo.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Das pressuposições dos termos ideologia e consciência, há uma denotação dialética, pois, à medida que a consciência individual é formada pela consciência social, esta se constitui por intermédio das relações entre as consciências dos indivíduos e seus encadeamentos sociais.

Existe uma conexão entre a consciência social e individual, mas isso não significa uma simples reprodução de uma sobre a outra. A consciência do indivíduo “[...] depende das condições concretas da própria vida do indivíduo, do caminho por ele próprio percorrido, do que seja sua atividade e sua existência” (Martins, 2015, p. 60). Portanto, a consciência e a compreensão do indivíduo operam reciprocamente, sustentadas nas circunstâncias existentes.

Considerando essa asserção, questiona-se: como os(as) redatores(as) compreendem os imperativos decorrentes da BNCC? Reitera-se que, para descortinar a resposta, cumprir com o objetivo da pesquisa e validar ou refutar a tese, é preciso situar as circunstâncias de trabalho e de formação dos(as) redatores(as), pois elas integram uma materialidade social que se encontra amalgamada às palavras que a delimitam.

Palavras que têm o poder de significar e situar os(as) redatores(as) em um contexto histórico-cultural calcado em uma hegemonia dominante ou em um movimento emancipatório, contra-hegemônico. Conforme analisa Delari Junior (2013, p. 163):

O privilégio das relações sociais e das diferentes formas de mediação pelo instrumento e pelo signo, que nelas se produzem,

caracteriza um modo geral de discutir o desenvolvimento histórico das funções psicológicas superiores, como amalgamado à gênese (origem e devir) da consciência.

As relações sociais que enredaram a BNCC, documento referência para os currículos subnacionais, compuseram-se por imperativos que traduzem os pressupostos teóricos que insurgem da conjuntura conceitual de uma sociedade contemporânea pós-moderna e que, de forma indiscutível, norteiam a constituição e reconstituição da compreensão dos(as) redatores(as) e seus sentidos.

Vygotsky (1999, p. 185) afirma que “a palavra, ao crescer na consciência, modifica todas as relações e todos os processos”. Na consciência, prevalece o sentido da palavra mais que o significado (Vygotsky, 1998). O significado é restrito, padronizado e regularizado em um dicionário. O sentido é amplo e flexível a diferentes significações. O sentido da palavra decorre da compreensão de mundo do indivíduo, assim como a compreensão de mundo deriva dos sentidos das palavras. Quando produzimos sentido, afirmamos ou modificamos a nossa visão de mundo. Como profere Vigotsky (1998, p. 181),

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. [...]. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

Com base no excerto, compreende-se que os sentidos e as visões de mundo dos receptores das políticas educacionais estão atrelados aos princípios que orientam o trabalho. Assim, a compreensão dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais se vincula aos princípios e imperativos que provêm da BNCC e de seu contexto histórico de elaboração.

Convergindo com o método de análise da tese, parafrasear-se-á Marx (2019) ao afirmar que, antes de os currículos subnacionais existirem materialmente, a sociedade capitalista pós-moderna já os organizava idealmente, na consciência dos(as) redatores(as), por meio de um conjunto de imperativos.

Admitimos que as significações acerca das orientações que norteiam as políticas curriculares para a educação infantil são identificadas como reprodutoras

dos pressupostos hegemônicos. Os pressupostos veiculados pelos documentos oficiais, como a BNCC, relacionam-se a determinados movimentos políticos e econômicos que reproduzem padrões para a manutenção de uma estrutura social fundada no capital.

Na conjuntura neoliberal pós-moderna, os imperativos referentes aos pressupostos teóricos que irrompem na educação infantil invalidam a formação fundamentada no conhecimento objetivo e socialmente construído. Para compreender as conexões entre os imperativos que integram as políticas curriculares para a educação infantil e os pressupostos teóricos que os embasam, nesta pesquisa, dar-se-á visibilidade aos sentidos dos(as) redatores(as) a respeito do processo de elaboração dos currículos subnacionais por meio da análise de seus discursos.

A atmosfera que envolve os(as) redatores(as) valida a atribuição de significados em detrimento do saber objetivo, faz reverência à empregabilidade imediata do saber, afirmando uma pauta curricular pragmática que provém do processo de alienação do trabalho na sociedade capitalista pós-moderna e ecoa nos(as) profissionais da educação, esvaziando-os(as) de uma compreensão crítica e autônoma, o que afeta a consciência.

A relação contraditória e dialética entre a sociedade e a educação situa o campo pedagógico como mantenedor dos ideários globalizantes de cunho neoliberal. Privados de circunstâncias de trabalho e formação que lhes permitam a ampliação da compreensão sobre os pressupostos educacionais incutidos nos imperativos curriculares, os(as) profissionais da educação, como os(as) redatores(as) dos currículos subnacionais, são partícipes de uma realidade inquestionável, pois esta expropria o conhecimento ampliado do trabalhador, tornando o trabalho estranho a ele.

Segundo Martins (2015, p. 20), “[...] as mudanças aventadas no que tange à formação dos(as) professores(as) e ao trabalho docente correm um grande risco: convertem-se em estratégias de adaptação”. Operando por meio de enunciações carregadas de significações céticas relacionadas à educação, os imperativos propagados nos documentos oficiais afiançam que o conhecimento sistematizado e o saber erudito não têm a mesma importância que o *aprender a aprender*.

Com respaldo nessa conjuntura, reafirma-se a importância do conhecimento objetivo sistematizado como artifício cognitivo da consciência, visto que esta não é

um dom ou algo inerente ao indivíduo, mas uma constituição sócio-histórica matizada por referências políticas, econômicas e ideológicas.

É a finalidade emancipatória da educação que não se pode perder de vista, uma vez que ela representa o desenvolvimento da verdadeira consciência por meio da apropriação dos conhecimentos, dos conceitos, das habilidades, dos métodos e técnicas etc., de forma que possam os homens intervir na realidade e tomar parte como sujeitos do desenvolvimento genérico da humanidade (Martins, 2015, p. 22).

A ampliação da compreensão sobre a realidade pressupõe a apropriação de conhecimentos de máximo nível cultural, saberes que se elevam à vida cotidiana e que, por essa razão, ao invés de limitar a consciência, comprometem-se com um processo de formação para o desenvolvimento do ser genérico.

Mediante essa asserção, para abranger a compreensão dos(as) redatores(as), em condições sócio-históricas pós-modernas, far-se-á a análise da conjectura conceitual quanto à elaboração dos currículos subnacionais para a educação infantil, o que requer procedimentos metodológicos objetivos que considerem os elementos e as conexões que abrangem a totalidade da sociedade capitalista, a qual se perfaz pela intensa produção de valores de troca, pelo enaltecimento da mercadoria e pela predileção por indivíduos alienados.

### **2.1.1 Procedimentos metodológicos: a pesquisa qualitativa e quantitativa como abordagem sistemática do conhecimento**

As políticas públicas se legitimam por meio de documentos oficiais, normativos e norteadores, e as políticas educacionais se valem desses documentos para discursarem sobre decisões que concernem às perspectivas de financiamento, acesso escolar e ao processo de ensino e aprendizagem. As políticas “[...] nascem de necessidades sentidas e diagnosticadas pelos poderes públicos e das demandas sociais, mas são transformadas em negociações, pressões e decisões pelo poder de ambas as partes” (Henriques, 2005, p. 13).

As contradições que emanam da sociedade se reproduzem nas políticas educacionais, desenhando os confrontos entre os interesses divergentes manifestos tanto pelas classes que compõem o tecido social quanto pelo poder público e sua

predileção em contrastar com as intenções de determinados grupos da sociedade civil. Assim, estabeleceu-se a política educacional expressa na Base Nacional Comum Curricular, documento basilar para a elaboração dos currículos subnacionais.

Analisar a conjectura conceitual acerca da elaboração dos currículos subnacionais para a educação infantil se expressa como uma estratégia investigativa que visa a elucidar como os imperativos contidos na Base Nacional Comum Curricular se manifestam nos currículos subnacionais estaduais e qual a compreensão dos(as) redatores(as) sobre os pressupostos teóricos que os embasam. Com tal propósito, a pesquisa sustentar-se-á nos conceitos de Bakhtin (2014, p. 71), aplicando-os como diretriz metodológica, para afirmar que “[...] é indispensável, antes de mais nada, conquistar o objeto real de nossa pesquisa [...]”.

O objeto real desta pesquisa se refere à compreensão dos(as) redatores(as) acerca dos pressupostos teóricos que integram os currículos subnacionais estaduais, a ser apreendida pela análise do discurso (texto). Políticas educacionais estaduais que, quando anunciadas, apresentam discursos atrelados aos desígnios do documento de referência, a Base Nacional Comum Curricular, o que indica significações ideológicas análogas.

Para a apreciação da compreensão dos(as) redatores(as), requer-se mensurar os discursos que transcorrem a partir da reforma do Estado com a conseqüente minoração da sua presença na execução das políticas educacionais e a intensificação de sua ação na formulação dos documentos normativos oficiais; os discursos veiculados pelas organizações não governamentais e da iniciativa privada que passam a ser entidades executoras das políticas educacionais; os discursos que integram as recomendações das organizações internacionais, instituições apoiadoras e financiadoras das políticas educacionais.

Observando o panorama discursivo, identifica-se que a compreensão dos(as) redatores(as) acerca da elaboração dos currículos subnacionais para a educação infantil demanda ser observada por meio de uma investigação em que se integrem pesquisadora e redatores(as) em um processo que abrange questionamentos, argumentos e a conseqüente elaboração de conhecimentos. Com esse propósito, a pesquisa adota como metodologia a avaliação por triangulação de métodos, que se compreende

[...] como expressão de uma dinâmica de investigação e de trabalho que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das ações envolvidas na implementação das ações e a visão que os atores diferenciados constroem sobre todo o projeto: seu desenvolvimento, as relações hierárquicas e técnicas, fazendo dele um constructo específico (Minayo; Assis; Souza, 2005, p. 29).

Os autores destacam que essa metodologia integra os campos objetivo e subjetivo de conhecimento, como também inclui os(as) redatores(as) não somente como objetos da análise, por meio de seus discursos, mas como indivíduos que se autoavaliam nesse decurso (Minayo; Assis; Souza, 2005).

Pondera-se que cada contexto histórico e social tem seu acervo “[...] de formas de discurso na comunicação socioideológica” (Bakhtin, 2014, p. 44). Esses discursos se assentam nas formas comunicativas verbais, que são definidas “[...] pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica” (Bakhtin, 2014, p. 44). Nessa teia, situam-se as composições hierárquicas que operam por meio das interações verbais.

Entrevemos que o signo ideológico se embute do tecido social que se compõe pelo contexto histórico e por grupos sociais hierarquicamente determinados. As formas de interação verbal definem o feitiço de cada signo, todavia, para que o signo adquira um índice de valor social, ele deve emanar de um consenso capaz de externar a substância ideológica.

O tema do signo, digo, o assunto que se sobressai em determinada época, forma-se pela realidade que o permeia, por isso tem um índice de valor social. Quando os temas ideológicos, repletos de índices sociais de valor, alcançam a consciência, ela os capta como seus, porém a sua origem não está na consciência individual, mas, sim, interindividual (Bakhtin, 2014).

Abarcar a compreensão interindividual dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais é pressuposto essencial para esta pesquisa. Para tanto, concorda-se com a afirmação de Bakhtin (2014, p. 47): “o tema e a forma do signo ideológico estão indissolivelmente ligados, e não podem, por certo, diferenciar-se a não ser abstratamente. Tanto é verdade que, em última análise, são as mesmas forças [...] que dão vida a ambos”.

Baseando-se nesse enquadramento, propõe-se a dar continuidade na tecitura de conhecimentos, a fim de apreender a compreensão que se exterioriza dos

discursos da análise sobre a produção acadêmica disseminada e dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais.

### **2.1.2 Os discursos da produção acadêmica disseminada e a análise acerca dos discursos dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais**

Bakhtin (2011) anuncia que a área das Ciências Humanas se caracteriza por seu objeto, o texto. O ser humano, produtor de textos, deve ser observado mediante os discursos que constrói, já que, fundados neles, desvela-se. Recorrendo à análise do discurso, abarcar-se-á o texto que abrange a produção acadêmica disseminada.

Durante o transcurso, mirar-se-ão as suas significações como produto ideológico e social, portanto dialógico, pois se manifesta recorrendo a destinatadores, destinatários e de forma intertextual. O texto se situa como um recurso discursivo e enunciativo em que “o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) [...]” (Bakhtin, 2016, p. 11).

Os enunciados são determinados pelos lugares e tempos em que são produzidos. Portanto, ao analisar a produção acadêmica disseminada sobre a BNCC, em um recorte temporal específico, consideramos, igualmente, as visões de mundo dos(as) pesquisadores(as) que as redigiram, pois foram acuradas por seus posicionamentos valorativos. Para esse fim, o estudo optou por ter como foco o descritivo: *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*.

A escolha do descritivo se justifica pelo fato de os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* se caracterizarem como o principal imperativo substancial ao âmbito pedagógico da educação infantil na BNCC. De acordo com a BNCC, considerando os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, as interações e a brincadeira, e as competências gerais da Educação Básica, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento representam as competências a serem contempladas na educação infantil. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, “[...] a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2017c).

Partindo dessa perspectiva, a priori, optou-se por realizar a análise da produção acadêmica sobre o tema. Definiu-se como elementos de comunicação científica artigos, dissertações e teses em português, datados de 2017 a 2023, contendo em seu título tal descritivo. As bases de dados científicas eleitas foram a Plataforma de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Plataforma SciELO e o Google Acadêmico. Os artigos, as dissertações e as teses foram selecionados no mês de abril de 2023. Ao serem encontrados em ambas as bibliotecas foram contabilizados uma única vez.

Ao buscar atingir o escopo do estudo, foram desconsiderados os artigos alusivos a outros países, às particularidades de localidades brasileiras, em língua estrangeira, referentes à educação inclusiva e sem página de acesso disponível. Posteriormente à triagem dos artigos, realizou-se a leitura dos textos completos e uma síntese dos conceitos fundamentais contidos nas publicações. Esse exercício possibilitou a identificação de afinidades entre os conteúdos dos textos e as restrições referentes ao teor investigado.

Sabendo que as visões de mundo dos(as) autores(as) se descrevem nos enunciados e fomentam significações, buscou-se compreendê-las. As apreciações permitiram ampliar o conhecimento sobre a temática, ao passo que identificavam os principais enunciados que se alinhavam ao descritivo, considerado um imperativo repleto de conceitos, os quais permeiam os discursos proferidos pela Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil.

Em um segundo momento, realizou-se a análise dialógica em relação aos discursos dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais. Para tanto, reafirmou-se o preceito de Bakhtin (2014) acerca de que, em Ciências Humanas, para conhecer o objeto, há de se compreender o homem, mas o homem só pode ser compreendido como sujeito produtor de textos.

Deriva dessa afirmação a concepção de dialogismo<sup>49</sup> na qual a interação entre os destinatores e destinatários funda a linguagem; o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação contextual; os destinatores estabelecem relações entre si e com a sociedade (Barros, 2005).

---

<sup>49</sup> “O dialogismo representa o confronto de valores e diferentes visões sobre um determinado objeto” (Almeida; Viana, 2022, p. 51).

Assim, partindo da acepção dialógica, observamos que o texto é uma manifestação ideológica e sócio-histórica organizada por discursos-enunciados “como um tecido de muitas vozes” (Barros, 2005, p. 33) que se entrelaçam, completam-se e se contrariam. Valendo-se dessa reflexão, esta pesquisa prossegue com o intuito de apreender a compreensão dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais por meio do discurso, já que ambos (discurso e compreensão) só podem ser apreendidos por meio das vozes que os enunciam (Dahlet, 2005).

A fim de realizar a análise do discurso dos(as) redatores(as), desenvolveu-se a coleta de dados por intermédio de questionário estruturado e autopreenchido. A população investigada foi partícipe da elaboração dos documentos na etapa educação infantil, sendo indicada para compor o grupo de redatores(as), pelas secretarias municipais de educação e secretarias estaduais de educação.

Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado no formato virtual, com questões abertas e fechadas. O levantamento do número de redatores(as) foi realizado mediante a identificação deles(as), nas fichas técnicas dos currículos subnacionais disponibilizados no *site* da Base Nacional Comum Curricular<sup>50</sup>, o que se aproximou preliminarmente de 89 partícipes.

A quantidade de participantes somente se tornou efetiva, mediante o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o preenchimento do instrumento e sua devolutiva. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Maringá, sob o parecer número 5.706.941.

Os partícipes foram selecionados de acordo com os seguintes critérios de inclusão: a) compor a equipe técnica redatora da educação infantil dos documentos curriculares estaduais atrelados à BNCC; b) aceitar participar do estudo mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; c) participar da fase de coleta de dados respondendo corretamente o instrumento de pesquisa disponibilizado.

A coleta de dados envolveu a aproximação entre a pesquisadora e os(as) redatores(as), visando, por intermédio do aspecto interpretativo, a compreender as significações, os sentidos e o entendimento a respeito da temática da pesquisa. O questionário foi elaborado com base no objetivo da pesquisa: analisar a conjectura

---

<sup>50</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao>. Acesso em: 18 maio 2023.

conceitual acerca da elaboração dos currículos subnacionais para a educação infantil por meio da análise do discurso dos(as) seus(suas) redatores(as) e suas significações sobre os imperativos da BNCC.

O objetivo se atrela ao objeto real da pesquisa, que é a compreensão dos(as) redatores(as) acerca dos pressupostos teóricos que integram os currículos subnacionais estaduais. Para se alcançar o objetivo, selecionou-se o questionário por se caracterizar como um instrumento de investigação composto por uma série de questões com o propósito de coletar informações sobre determinado tema. “Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” (Gil, 2008, p. 121).

A escolha do instrumento se efetivou por possibilitar o alcance do maior número de participantes, uma vez que são 89 redatores(as) residentes nos 26 estados brasileiros e o Distrito Federal. Outra característica do instrumento se refere à capacidade de propiciar o preenchimento no momento mais oportuno para os partícipes da pesquisa.

O roteiro do questionário se subdividiu em três indicadores: identificação e campo de trabalho do participante; campo teórico; elaboração e implementação. A fim de assegurar o rigor metodológico e ratificar os conhecimentos científicos advindos do processo, após o momento da construção do questionário, a pesquisa se moveu para a sua validação.

Os delineamentos do estudo determinaram que a validação se daria pelo conteúdo da pesquisa, o que envolveu a seleção de professores(as) doutores(as) que atuaram como juízes ponderando e propondo alterações no teor do questionário, quando necessário. De acordo com Varanda, Benites e Souza Neto (2019, p. 6):

A validação de conteúdo, tem como função propor uma análise profunda dos conteúdos do instrumento objetivando a percepção se tais questionamentos consistem numa amostra representativa do que se pretende desvendar, para isso juízes sobre o tema são convidados a analisar os instrumentos e sugerir modificações.

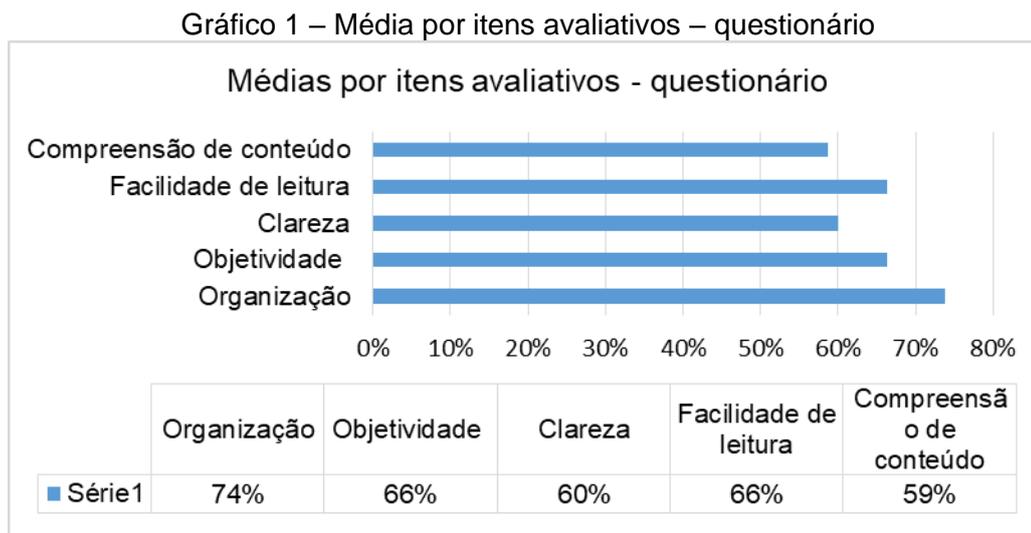
Para validar o conteúdo do instrumento de pesquisa, convidou-se 10 professores(as) doutores(as) de diferentes instituições universitárias; foram elas: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Cidade Verde

(UNICV), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Durante a seleção dos(as) professores(as), atentou-se para que eles(as) apresentassem afinidade com o escopo da pesquisa, bem como com as questões metodológicas, vislumbrando, assim, uma maior representação do grupo de redatores(as). Os(as) professores(as) foram convidados via *WhatsApp* para participar da validação. A mensagem direcionada a eles incluía o título do estudo e seu objetivo, o prazo para retorno da avaliação, bem como o *link* de acesso ao questionário via *Google Forms*.

No início do questionário, repetiu-se o título e o objetivo do estudo e foram descritas as orientações para o seu preenchimento. Durante o decurso de validação, os(as) professores(as) realizaram a leitura e avaliação do roteiro do questionário com base nos critérios definidos por Varanda, Benites e Souza Neto (2019): organização, objetividade, clareza, facilidade de leitura e compreensão de conteúdo. Cada questão foi pontuada de 0 a 4, em cada um dos critérios avaliativos, de modo que 0 consistia em quando o enunciado não contemplava o critério avaliado e 4 se o item atendia plenamente ao critério.

As contribuições dos(as) professores(as) apresentaram grande relevância para a pesquisa, uma vez que todas as questões propostas receberam subsídios argumentativos. Não ocorreram exclusões, sendo realizadas apenas alterações nos conteúdos e a inserção de duas questões que concernem à área de atuação profissional e vínculo institucional dos(as) redatores(as). Destacando como pontuação máxima o valor 4, observou-se que as questões obtiveram boas pontuações, notabilizando-se os itens organização, objetividade e facilidade de leitura.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A fim de melhorar a compreensão do conteúdo, mudanças nas terminologias e no campo das respostas foram consideradas. Nessa perspectiva, sobre a questão ‘Qual(is) o(s) principal(is) imperativo(s) contido(s) na Base Nacional Comum Curricular foi ou foram basilar(es) para a composição do currículo estadual?’, buscou-se esclarecer o significado do termo imperativo(s), identificando, no campo da resposta, três imperativos presentes da BNCC para a educação infantil.

A alteração propiciou que os(as) redatores(as) pudessem selecionar os imperativos descritos ou não e indicar outros, de acordo com suas percepções. Assim, possibilitou-se maior clareza e compreensão do enunciado por parte dos(as) redatores(as). As colaborações dos 8 professores que participaram do processo de validação foram acatadas integralmente, quando condizentes com o objetivo da pesquisa, culminando em um instrumento compreensível, propício e adequado ao seu propósito, conforme matriz analítica disponível no apêndice A desta pesquisa.

Após a primeira etapa de validação do instrumento de pesquisa, foi realizado o pré-teste, a fim de verificar se as respostas obtidas no questionário estavam compatíveis com o esperado. Nesse momento, tornou-se possível averiguar a existência de dúvidas sobre cada questão, o que poderia significar incredibilidade nas respostas. O pré-teste possibilita uma cuidadosa avaliação empírica, por meio de uma situação real. Na acepção de Minayo, Assis e Souza (2005, p. 153):

*O pré-teste é um ensaio geral. Cada parte do procedimento deve ser planejada e implementada exatamente como se prevê para o momento da coleta efetiva de dados. As instruções devem estar na formulação final e ser obedecidas rigorosamente, buscando*

averiguar sua adequação. Ao questionário, apresentado como se fosse na sua forma definida, devem responder pessoas com as mesmas características básicas do público-alvo da pesquisa, preferencialmente, pertencentes ao próprio público-alvo.

Em consonância com a proposição de Minayo, Assis e Souza (2005), os integrantes da validação na fase de pré-teste foram os(as) redatores(as) dos currículos subnacionais. Considerou-se, para a seleção dos(as) redatores(as), o percentual de 5 a 10% do total de participantes da pesquisa (Varanda; Benites; Souza Neto, 2019), contemplando 5 integrantes. Os(as) integrantes foram listados(as) apreendendo os(as) redatores(as) das 5 regiões brasileiras. Após, foi realizado o sorteio de um(a) interlocutor(a) por região.

O questionário pré-teste foi encaminhado aos(as) redatores(as) via *Google Forms* e utilizando-se o aplicativo *WhatsApp* com as orientações para o seu preenchimento e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como anexos. O período para preenchimento e devolutiva dos questionários ficou definido em 7 dias. Dois redatores, sendo um homem e uma mulher, responderam ao questionário pré-teste, possibilitando a verificação de que as respostas estavam adequadas ao objetivo da pesquisa.

Mediante a validação por pré-teste, verificou-se que não ocorreram respostas como “não sei”, questões com características ambíguas ou com ausência de clareza e objetividade. Conseqüentemente, essa etapa não revelou a necessidade de alterações nas questões, e a repetição de sua aplicação foi descartada. O pré-teste propiciou maior rigor metodológico, assim como reflexões relevantes sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Finalizados os processos de validação do questionário, os(as) redatores(as) foram convidados(as) a respondê-lo por meio de solicitação via *WhatsApp*. Decidiu-se por essa ferramenta, pois, no momento da escrita dos currículos subnacionais, criou-se um grupo denominado “Educação Infantil Nacional” para a comunicação entre os(as) redatores(as), coordenadores(as) de etapa e professores(as) que atuaram nos encontros formativos proporcionados pelo Ministério da Educação. Até o momento da escrita desta tese, o grupo tinha o total de 119 integrantes.

Durante o período de aplicação do questionário autopreenchido, os(as) redatores(as) foram orientados(as) a solicitarem ajuda ou esclarecimento à pesquisadora, caso encontrassem dúvidas quanto à estruturação e ao conteúdo.

Pondera-se que o questionário mirou as vozes dos(as) redatores(as), e a análise sobre a produção disseminada fitou as vozes dos pesquisadores, o que propiciou um material peculiar para a realização da triangulação dos métodos qualitativo e quantitativo.

## 2.2 COMPONDO O ENREDO TEXTUAL COM AS DIFERENTES VOZES

A relação entre as vozes oriundas dos documentos oficiais, as emanadas da produção acadêmica disseminada e as provindas dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais tecem a trama textual desta pesquisa. Sobre a importância da disposição de vozes e suas interações, Bakhtin (2011, p. 199) analisa, em Dostoiévski, “[...] a realização do tema em muitas e diferentes vozes, a multiplicidade essencial e, por assim dizer, inalienável de vozes e sua diversidade”.

Precisa-se apreender as vozes e a compreensão examinando as esferas de quem as emite. Minayo, Assis e Souza (2005) analisam que se torna fulcral superar o objetivismo puro acrescentando à reflexão as significações, atos e relações que emergem das composições sociais. De acordo com as autoras:

A postura dialética leva a compreender que dados subjetivos (significados, intencionalidade, interação, participação) e dados objetivos (indicadores, distribuição de frequência e outros) são inseparáveis e interdependentes. Ela permite criar um processo de dissolução de dicotomias: entre quantitativo e qualitativo [...] (Minayo; Assis; Souza, 2005, p. 32).

Na triangulação de métodos, a quantificação se apresenta como um dos elementos que contribui para a compreensão dos fenômenos e dos sujeitos que se encontram em um contexto de relações e estruturas socioculturais específicas. Por isso, é de fundamental importância apresentar a conjuntura que inaugurou o trabalho dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais e como ocorreu o processo de elaboração dos documentos como fatores que sustentam as significações, sentidos e a compreensão acerca dos imperativos da BNCC (Brasil, 2017a).

A triangulação, compreendida como uma estratégia de pesquisa, ampara-se em métodos científicos capazes de se vincularem aos objetivos do estudo, ampliando o conhecimento sobre a temática. Essa possibilidade interdisciplinar é o

que a produz. Nesta pesquisa, como estratégias investigativas, empregaram-se os métodos qualitativo e quantitativo.

Os objetivos, o problema e a tese que se pretende reiterar ou renegar conduziram todo o procedimento de organização do estudo, desde a escolha das referências bibliográficas e a construção do instrumento de coletas de dados até a análise das informações e elaboração textual.

As fontes de informação foram basilares para que a coletas dos dados teóricos estivesse vinculada à sua expressão concreta. Minayo, Assis e Souza (2005, p. 41) salientam que “as fontes são os diferentes atores sociais [...], os documentos instituidores e históricos, [...] e outros”.

Os autores citados sinalizam que se deve dar importância à literatura bibliográfica que se aproxima da estrutura semântica do estudo para que se possa apreender seus principais conceitos, objetivos, contextos locais, nacionais e internacionais. Para a análise da estrutura semântica, voltemos aos temas e às formas presentes na comunicação ideológica e descritos por Bakhtin (2014).

Temas e formas “[...] se tornam mais facilmente observáveis no plano da palavra” (Bakhtin, 2014, p. 47). A identificação dos signos linguísticos que orientaram o discurso da produção acadêmica disseminada, o exame dos signos que compõem as enunciações da Base Nacional Comum Curricular e a observação das enunciações dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais possibilitam mostrar o movimento de transição dos signos ideológicos sucedidos tanto na infraestrutura quanto na superestrutura, constatando a ideologia manifesta no campo educacional.

O signo ideológico, considerado um artefato real e sócio-histórico, incorpora tanto o psiquismo quanto a ideologia. Conforme discutido em momento anterior, os conteúdos ideológicos podem ser assimilados por meio do signo interior, que se remete aos signos ideológicos apreendidos previamente. Em vista disso, assinala-se que “[...] todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência” (Bakhtin, 2014, p. 58).

O elemento ideológico, criado em meio a uma vastidão de signos interiores, quando exteriorizado, sob a forma de signo ideológico, afirma-se no processo de expressão ideológica. Partindo das premissas apresentadas, constata-se que, ao assimilar as expressões ideológicas incutidas nos discursos, o indivíduo, produtor de seus pensamentos, é uma manifestação socioideológica (Bakhtin, 2014).

Nessa perspectiva, o discurso dos(as) redatores(as) se elabora por intermédio das relações estabelecidas no âmbito social e com os signos ideológicos interiores, que, quando exteriorizados nos currículos subnacionais, representam uma expressão ideológica, por isso operam no psiquismo e mutuamente. Ambos, signos ideológicos e psiquismo, são determinados pelo contexto social.

Conforme afirma Bakhtin (2014, p. 67), “sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”.

Diante do excerto, admite-se a necessidade de apreciar o contexto social e as relações estabelecidas durante o exercício de elaboração dos currículos subnacionais, o que reverberou na formulação do instrumento de investigação, questionário. Nesse instrumento, como supramencionado, visamos a quantificar os dados alusivos ao desenvolvimento dos documentos estaduais, como também aprofundar o conhecimento sobre sua história, apreender as relações hierárquicas entre os grupos envolvidos, compreender os temas e a forma discursiva.

Os locutores, em suas classes hierárquicas, valem-se da língua para comunicarem suas “necessidades enunciativas concretas [...]” (Bakhtin, 2014, p. 95). A significação sobre o discurso anunciado é dependente do contexto à qual foi remetida. Por isso, reitera-se que, para descodificar uma enunciação, é preciso compreender sua significação em um contexto real e concreto.

Na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (Bakhtin, 2014, p. 98-99).

Para além da significação, a compreensão da enunciação se opera pelo sentido que é totalmente determinado pelo destinatário da mensagem. Respalda-se nessa premissa, para a apreciação das informações recolhidas na revisão do conhecimento sobre a produção acadêmica disseminada e para a análise dialógica dos discursos dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais, ordenaram-se os dados realizando sua classificação e exame discursivo.

Encontra-se em Bakhtin (2011; 2014) um aparato teórico que aborda os conceitos de linguagem, discurso, enunciado, dialogismo e gêneros do discurso. Amparando-se na relação conceitual já dissertada, buscou-se trazer à tona os

enunciados que perfazem as políticas educacionais, os sentidos incutidos nos discursos e as vozes que concebem a escola.

Importa-nos o constructo de conhecimentos elaborados por Bakhtin, pois ele nos fornece elementos metodológicos para a apreensão do sentido no discurso. Todavia, o autor não se afixou em solidificar uma organicidade metodológica. Brait (2006) argumenta que pesquisas fundadas em Bakhtin apresentam duas características: a apreciação sobre as práticas discursivas que integram os enunciados concretos<sup>51</sup>, o que nos aproxima dos contextos mais abrangentes de produção de discursos; a inexistência, a priori, de categorias de análise para o exame dos discursos. As categorias despontam das regularidades de sentido dos dados manifestos no decorrer da pesquisa.

Para as discussões da tese, foram selecionados como preceitos propostos nas obras de Bakhtin (2011; 2014) os seguintes norteamentos para orientar as análises sobre as produções discursivas:

- o estudo do campo da atividade humana, onde se produzem as relações discursivas, no caso desta pesquisa, a educação escolar;
- a perspectiva da constituição arquitetônica que compreende os discursos com base na integração de todos os elementos de uma obra, ou seja, tema (conteúdo), material e forma;
- os enfoques acerca do cronotopo<sup>52</sup> e da exotopia<sup>53</sup> retratando a relação entre o pesquisador, o tempo e o espaço que caracterizam os enunciados, os discursos, os índices sociais de valor que os demarcam e os sentidos expressos;

---

<sup>51</sup> O enunciado concreto manifesto se realiza consonante ao contexto social, semântico e valorativo. A partir desses contextos, é possível interpretar e compreender os significados e os sentidos dos enunciados (Araújo; Pereira, 2022).

<sup>52</sup> “[...] o estudo do cronotopo dá conta das relações espaço-temporais que significam o agir do sujeito, de como tais relações significam a experiência e se engendram em determinados horizontes ideológico-valorativos, que por sua vez reverberam no discurso” (Oliveira; Pereira, 2022, p. 48).

<sup>53</sup> Nas obras bakhtiniana, exotopia significa lugar exterior. Nas pesquisas em Ciências Humanas, “o pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não vê” (Amorim, 2021, p. 100).

- o monologismo<sup>54</sup> ou a polifonia<sup>55</sup> compondo as análises sobre a(s) voz(es) que ressoa(m) dos documentos em foco e sobre as vozes que entoam os(as) redatores(as) dos currículos subnacionais.

Compreende-se que o impacto dos discursos enunciados nas políticas educacionais no que concerne às orientações pedagógicas, ou seja, de cunho curricular, são estratégias governamentais buscando o desenvolvimento das instituições educacionais de acordo com as suas predileções. Sabendo disso, interessa-nos a análise discursiva que, emanada da produção acadêmica disseminada, significa a representação dos conhecimentos científicos a respeito da BNCC.

Esse movimento nos impulsiona a compreender os diálogos, as concordâncias e discordâncias, bem como os consensos estabelecidos entre os textos produzidos pelos(as) pesquisadores(as) da educação infantil, as enunciações expressas pelos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais e os discursos proferidos BNCC. Existem contradições e conflitos entre eles? Como as diferenças e similaridades se manifestaram?

Partindo dos estudos de Minayo, Assis e Souza (2005, p. 60), salienta-se que as políticas sociais “[...] passam, no mínimo, por três filtros: quem as concebe e redige; quem as veicula e implementa; e quem as acolhe”. Os partícipes de cada filtro dão sentido aos enunciados que recebem e emitem, levando-se em conta os seus contextos, visões de mundo e interesses. Dessa forma, a apropriação e a corporificação de uma política social nunca serão iguais desde as suas concepções.

Observa-se que, nesse enquadramento, o objetivo da abordagem qualitativa é captar o espectro de opiniões e os sentidos sobre as políticas educacionais em pauta. Consentidas em Bakhtin (2011; 2014), Minayo, Assis e Souza (2005, p. 201) enfatizam que “[...] existe uma estrutura de pensamento, de pontos de vista ou posicionamentos sobre um tópico dentro de um meio social específico”. Todavia, no interior desse meio, existem segmentações que representam diferentes opiniões sobre o tema.

---

<sup>54</sup> “Segundo Bakhtin, no monologismo o autor concentra em si todo o processo de criação, é o único centro irradiador da consciência, das vozes, imagens e pontos de vista [...]” (Bezerra, 2021, p. 192).

<sup>55</sup> “A polifonia se define pela convivência e pela interação, [...] de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo” (Bezerra, 2021, p. 194-195).

Compreende-se que os(as) redatores(as) dos currículos subnacionais representam uma segmentação, pois esse grupo participou conjuntamente da elaboração dos documentos, partilhou um projeto comum e tem experiências semelhantes; já os(as) pesquisadores(as) da educação infantil retratam outra segmentação, envolvida, impreterivelmente, com o aspecto científico de análise sobre a BNCC. Buscando absorver as significações e sentidos dos segmentos que a pesquisa se propôs a considerar, três processos foram estabelecidos, compreendidos como uma estrutura: descrição, análise e interpretação (Minayo; Assis; Souza, 2005).

No momento da *descrição*, os dados são apresentados e apreciados da maneira mais fiel possível, sem interferências nas opiniões tanto dos(as) pesquisadores(as) evidenciados na produção científica disseminada quanto dos(as) redatores(as) que redigiram os currículos subnacionais. Na *análise*, tendo como ponto de partida a descrição, busca-se ir além, por meio de uma costura sistemática das diferentes opiniões e considerações. Para isso, identificam-se “[...] localizadores-chave explícitos ou não nos depoimentos e nas relações entre os fatores. O processo analítico produz a decomposição de um conjunto de dados, buscando as relações entre as partes que o compõe” (Minayo; Assis; Souza, 2005, p. 202).

Na *interpretação*, o intento é buscar as significações e sentidos que transpassam as opiniões, vozes e falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa para se captar o entendimento dos(as) pesquisadores(as) da educação infantil acerca do imperativo e apreender a compreensão dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais sobre os pressupostos teóricos que regem a BNCC. Nesse movimento, deve-se “[...] alcançar a compreensão ou explicação para além dos limites do que é descrito e analisado” (Minayo; Assis; Souza, 2005, p. 202). Ademais, a autora registra o valor científico de se compreender o sentido interno do grupo diante do tema de análise (Minayo; Assis; Souza, 2005).

Para alcançar a interpretação dos dados, percorreu-se as três etapas elencadas por Minayo, Assis e Souza (2005), sendo a primeira a leitura aguçada dos materiais selecionados, a fim de identificar as características e particularidades. A leitura se apoiou no referencial teórico da pesquisa buscando articular uma compreensão compatível com o escopo do estudo.

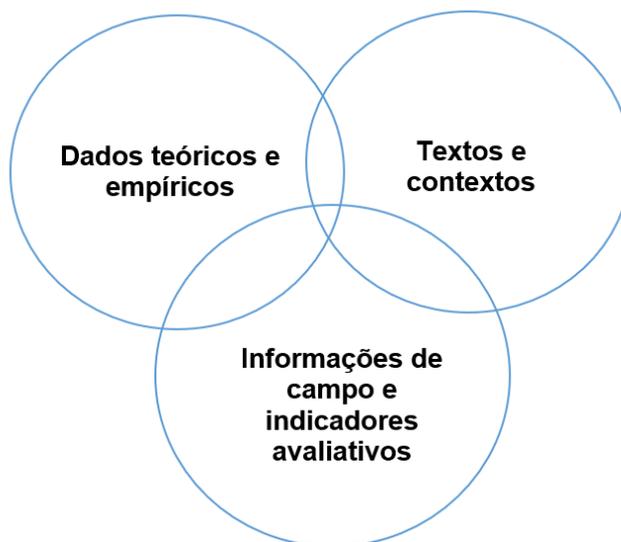
Já a segunda etapa enfocou o exame das ideias que permearam os enunciados e que, muitas vezes, não se encontravam explícitas. Neste momento, o

estudo organizou quadros onde discriminou os principais discursos dos(as) pesquisadores(as) e dos(as) redatores(as) registrados em seus textos. Assim, possibilitou-se a ordenação dos dados. Após, foi preciso aprofundar os conteúdos e sentidos descritos, levando em consideração as contradições, semelhanças e diferenças entre os discursos dos(as) pesquisadores(as) – e dos(as) redatores(as).

Por fim, na interpretação, dedicou-se ao exame dos sentidos mais abrangentes. “Enquanto os procedimentos de análise (mais próprios da segunda etapa) quebram, dividem, desconstroem, procuram desvelar, a interpretação caminha para um movimento de síntese, por meio da construção criativa dos possíveis significados” (Minayo; Assis; Souza, 2005, p. 207).

Amparando-se na análise do discurso (Bakhtin, 2011; 2014) e na perspectiva metodológica (Minayo; Assis; Souza, 2005), a elaboração da síntese ocorreu por meio de um processo dialógico entre:

Figura 2 – Perspectiva dialógica da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2024) com base em Minayo, Assis e Souza (2005).

Essa configuração abrangeu as análises e interpretações qualitativas e quantitativas da pesquisa. A apresentação dos dados quantitativos empregou métodos da estatística descritiva e inferencial. A estatística descritiva se destinou a organizar os atributos dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais; já a estatística inferencial possibilitou construir proposições de maneira probabilística e generalizações acerca dos discursos dos(as) redatores(as).

Uma parcela dos dados qualitativos foi processada pelo *software* IRAMUTEQ. Esse *software* possibilita realizar análises estatísticas por intermédio de *corpus* textuais. Neste estudo, optou-se pela análise de similitude e nuvem de palavras. A análise de similitude indica as co-ocorrências entre as palavras e apura as suas conexidades, apoiando o pesquisador no reconhecimento da composição de *corpus* textuais. A nuvem de palavras as compila e sistematiza graficamente por intermédio da identificação de sua constância nos textos, possibilitando que o pesquisador detecte as principais palavras-chave.

Diante dos dados e se sustentando no constructo teórico de Bakhtin (2011; 2014), buscou-se alcançar o objetivo da pesquisa se atentando aos imperativos enunciados como signos ideológicos na BNCC e, como consequência, nos currículos subnacionais. Qual é a compreensão dos(as) redatores(as) sobre os pressupostos que embasam os imperativos? Qual é o entendimento sobre os imperativos que bordam os currículos escolares legitimando concepções sobre a formação humana? Para se alcançar esse conhecimento, o estudo teve apoio na Psicologia Histórico-Cultural, teoria firmada em uma perspectiva sócio-histórica quanto ao desenvolvimento humano.

### 2.3 PRESSUPOSTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Os pressupostos que integram os documentos curriculares se assentam em perspectivas teóricas que definem o ser humano que se quer formar. Do prisma do Materialismo Histórico-Dialético e da compreensão dialógica sobre a linguagem, a teoria curricular reflete o real, vincula-se à concretude existencial.

Para refletir a respeito dos documentos curriculares em destaque nesta pesquisa, optou-se por observá-los pelo enfoque da sua elaboração, da aceção dos(as) redatores(as) que o redigiram e daqueles(as) que produzem conhecimentos acadêmico-científicos sobre eles.

Ao direcionar os estudos para o currículo, torna-se basilar ampliar a compreensão acerca dos conhecimentos selecionados para serem ensinados. Silva (2020, p. 15) analisa que “[...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal”. Detendo o domínio acerca dos

conhecimentos que devem constar no currículo, as teorias operam além do campo epistemológico, operando pelo consenso para garantir a hegemonia.

A hegemonia no sistema capitalista compele as instâncias sociais, como a educação escolar, de modo a reproduzirem as relações de produção que se manifestam pela dominação de uma classe sobre a outra. Nessa conjuntura, o Estado, por ser uma instância reguladora, gerida pela classe social dominante, atua para manter o processo de acumulação.

O Estado, por meio da regulação legal, atende parcialmente os desprovidos da classe subalterna, ao mesmo tempo em que o aparato legislativo se torna um dispositivo de consentimento. A regulação que perpassa a educação escolar se converte em elemento mediador das intenções econômicas do capitalismo operando pelos ideários e lemas que transmite, ou seja, pelo tipo de conhecimento que veicula.

Desponta nos documentos curriculares, no cenário pós-moderno, em meio ao universo ideológico neoliberal, o lema *aprender a aprender*, afinado às exigências de formação para a vida, ou melhor, para a produtividade, na sociedade contemporânea. Esse lema, em consonância com as teorias psicológicas que o sustentam, colabora para a manutenção da ideologia e hegemonia burguesas na esfera educacional.

[...] o lema “aprender a aprender” é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX (Duarte, 2011, p. 3).

Partindo do excerto de Duarte (2011), questiona-se: como o lema *aprender a aprender* e as teorias que o idealizam se integraram aos documentos curriculares para a educação infantil? Buscando responder à questão, regressaremos à promulgação da Constituição Federal, na qual ficou reconhecido o dever do Estado em garantir a “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 (seis) anos de idade” (Brasil, 1988)<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> A redação atual dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 define; “IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 2006b).

Naquele momento, o neoliberalismo, apresentando a robustez conquistada, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, premeditava que a nascente democracia no Brasil estivesse, desde o princípio, vinculada às aspirações do capital. Dessa forma, ao mesmo tempo em que existiam direitos conquistados, enunciavam-se ajustes estruturais por meio de reformas (Moraes, 2001).

As reformas, disseminadas e impostas, mormente por organismos internacionais, atingiam diversos setores estatais, especialmente as políticas sociais. Há, nessa conjuntura, uma investida para que os sistemas educacionais, sobretudo periféricos, adequem-se à ordem neoliberal estabelecida e efetivem a ampliação do acesso à educação escolar.

Com esse intuito, os organismos internacionais, especialmente a partir da década de 1990, difundem uma série de recomendações prescritas, viabilizam suporte técnico quanto à organização estrutural e pedagógica dos sistemas escolares e realizam eventos de amplo espectro. Galgando intensificar a relação entre a educação e os ideários neoliberais, um dos principais eventos foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, na década de 1990.

Como documento orientativo, constituiu-se a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos, inaugurando uma proposta educacional, de abrangência mundial, com o objetivo de promover o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem nas diversas etapas de ensino” (Jorge, 2021, p. 53). O evento e a Declaração foram organizados e financiados pela UNESCO<sup>57</sup>, pelo UNICEF<sup>58</sup>, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento<sup>59</sup> (PNUD) e o Banco Mundial<sup>60</sup>.

Entre os anos de 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI elaborou o Relatório “Educação – Um tesouro a descobrir”, também conhecido como “Relatório Jacques Delors” (Delors, 1999). O documento

---

<sup>57</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura foi fundada em 1945 com o intuito de contribuir para a paz e segurança no mundo por intermédio da educação e de outros fatores.

<sup>58</sup> O Fundo das Nações Unidas para a Infância foi fundado em 1946 com o intuito de promover os direitos das crianças e dos adolescentes em todo o mundo.

<sup>59</sup> O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento foi fundado em 1965 com o objetivo de promover o desenvolvimento e erradicar a pobreza no mundo.

<sup>60</sup> O Banco Mundial foi fundado em 1944 com o objetivo de efetuar empréstimos a países em desenvolvimento. É considerado uma das maiores instituições financeiras internacionais.

norteou as reformas educacionais no Brasil e, de acordo com Duarte (2011), deu centralidade ao lema *aprender a aprender*. Sua influência nas políticas curriculares é manifesta até o momento da escrita desta pesquisa.

Na mesma década da composição do Relatório Delors, nos anos de 1994 a 1996, o Ministério da Educação e a Coordenação-Geral da Educação Infantil (COEDI) elaboraram um conjunto de documentos oficiais contendo orientações para uma política nacional de educação infantil.

Sob a coordenação de Angela Barreto, a série de documentos agrupou os estudos de renomados pesquisadores(as) que direcionavam a atenção para a educação infantil. Ademais, expôs uma análise sobre o contexto educacional compreendido entre os anos de 1985 e 1994.

Nessa análise, observou-se que, nos documentos curriculares alusivos às creches, favorecia-se a guarda, a segurança e o cuidado, em oposição a propostas com ênfase pedagógica. No Brasil, historicamente, o assistencialismo apresenta um caráter compensatório no atendimento das crianças de 0 a 3 anos.

Nos documentos curriculares referentes à pré-escola, geralmente, a estruturação didático-pedagógica era característica ao ensino fundamental. A prática de antecipação dos conteúdos da etapa posterior, tradicionalmente, perpetuou-se no Brasil. “Contendo citações de Jean Piaget, tais documentos eram influenciados pela concepção de desenvolvimento e de aprendizagem do construtivismo” (Jorge, 2021, p. 56-57).

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996a) reconheceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Visando a garantir a efetivação da proposta educacional e a inspeção por parte do Estado, irromperam as normatizações e documentos oficiais para organizar essa etapa de ensino.

Contraditoriamente, no mesmo ano, a Emenda Constitucional nº 14 (Brasil, 1996b) instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com o intuito de garantir recursos para a universalização do ensino fundamental e provimento aos profissionais do magistério. Tal política pública, ao incluir tão só o ensino fundamental como receptor do Fundo, representou a exclusão da educação infantil do usufruto orçamentário para o seu financiamento.

Para além da questão orçamentária que afeta os desígnios da LDBEN (Brasil, 1996a) para as crianças de 0 a 5 anos, avista-se, em seu Artigo 9º, como encargo da União em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, o estabelecimento de “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996a).

No Artigo 87, parágrafo 1º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – define:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996a).

Observamos que as reformas e a concepção de educação propagadas pelos organismos internacionais adentraram na LDBEN (Brasil, 1996a). De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), o objetivo era adaptar as concepções educacionais às necessidades do capital, promovendo a formação de capital humano<sup>61</sup>.

O teor das orientações da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI e a publicação do documento “Educação: um tesouro a descobrir” ratificaram o lema *aprender a aprender* nas políticas educacionais brasileiras. Para *aprender a aprender*, requeria-se que a educação estivesse estruturada segundo os quatro pilares da educação: aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Duarte (2011) analisa que assistimos com constância o revigoreamento do ideário *aprender a aprender*, visto que ele está presente nos princípios educacionais desde meados da segunda metade do século XIX por meio dos conceitos desenvolvidos por Froebel<sup>62</sup>.

---

<sup>61</sup> Matriz teórica desenvolvida por Theodore William Schultz (1902-1998), economista estadunidense que formulou os conceitos que influenciaram as áreas de Educação, Saúde, Assistência Social e Economia. O capital humano é “entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potenciam a força de trabalho das diferentes nações” (Frigotto, 2011, p. 22).

<sup>62</sup> Friedrich Froebel (1782-1852) foi um pedagogo alemão responsável em criar os jardins de infância. “[...] um dos mais importantes princípios da pedagogia froebeliana é o da auto-atividade livre. A criança precisa ter uma mente ativa e livre para poder abrir as portas do conhecimento. Ela deve

O ideário *aprender a aprender* integrou as convicções pedagógicas do movimento escolanovista e se revigorou no movimento construtivista<sup>63</sup>, principalmente por meio da disseminação da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget<sup>64</sup>. Duarte (2011, p. 33) explana sobre o construtivismo,

Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem [...].

Na mesma década em que o lema se fortaleceu como ideário educacional, no Brasil, estruturou-se o primeiro documento oficial contendo uma proposta curricular para a educação infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil<sup>65</sup> (Brasil, 1998b). Esse documento definiu concepções acerca da criança e da educação infantil, constituindo-se como um norte para a atuação dos(as) professores(as) dessa etapa.

O documento atingiu amplo alcance no território nacional e decresceu as elaborações realizadas, a partir de 1994, pela Coordenação-Geral da Educação Infantil (COEDI). Os norteamentos, não mandatórios, que estruturam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – sinalizam como centralidade didático-pedagógica os pressupostos construtivistas.

Piaget, Vigotski e Wallom são apresentados como pesquisadores que fundamentam o documento, o que aparenta uma desconsideração das especificidades e diferenciações sobre as bases epistemológicas que estão

---

ser livre para explorar, escolher, questionar e agir. A aprendizagem deve sempre partir daquilo que a criança já conhece. Ouvir o conhecimento da criança é o principal requisito para o sucesso da educação” (Arce, 2002, p. 114).

<sup>63</sup> A abordagem construtivista se compõe de “[...] um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget [...]” (Rosslar, 2005, p. 7). O construtivismo repercutiu na esfera educacional, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1980.

<sup>64</sup> Jean Piaget (1896-1980) foi um biólogo suíço que se dedicou aos estudos psicológicos. Desde jovem, interessou-se pelas ciências naturais.

<sup>65</sup> O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) não se instituiu como documento mandatório.

associadas aos trabalhos desses pesquisadores. Sobre esse aspecto, Cerisara (2005, p. 30-31) analisa:

Esta denominação aliada ao conteúdo advindo quase que exclusivamente da psicologia cognitiva, de base piagetiana, foi amplamente criticada por sua fundamentação confusa e pouco aprofundada, que levou a uma abordagem eclética de diferentes autores com concepções muitas vezes conflitantes, equivocadas ou simplistas, ocasionando problemas de entendimento e contradições que atingem diretamente a coerência do RCNEI.

Valendo-se de um leque de pesquisadores, silenciados em seus pressupostos sobre o desenvolvimento humano, o RCNEI apresenta, em seu volume 1, referência a Juan Delval<sup>66</sup> e às obras “Aprender a aprender: o desenvolvimento da capacidade de pensar” (1997b) e “Aprender a aprender” (1997a). No volume 3, há alusão a Jacques Delors com menção à obra “Educar para o futuro” (1996). As obras de Delval e Delors se encontram em conformidade com os pressupostos construtivistas.

A mescla entre os pesquisadores Piaget, Vigotski e Wallom, enunciada na estrutura do documento, anula e torna irreconhecíveis os pressupostos sobre o desenvolvimento humano contraditórios. Assim, o lema *aprender a aprender* adquire legitimidade consensual. Na tese posta, compreende-se a necessidade de enunciar as bases e posições teóricas desses pesquisadores, para que se possa complexificar e contestar o lema *aprender a aprender*.

A linguagem autoritária, de acordo com Schnaiderman (2005), reduz a variedade de ideias, pressupostos e enunciações a uma só voz. O sufocamento das vozes contraria o que Bakhtin considera relevante na relação dialógica, a expressão das diferentes vozes. O discurso proferido pelo RCNEI, sinalizando a autoridade de uma só voz e a tornando consensual, reverberou sobre os documentos curriculares que posteriormente se constituíram.

No ano de 1999, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), por intermédio da Resolução CNE/CEB nº 1/1999 (Brasil, 1999), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 1998a; 1999). O parecer CNE/CEB nº 22/98 resolveu que as DCNEI se

---

<sup>66</sup> Juan Delval é um educador construtivista espanhol que “[...] defende de forma explícita que a escola deve preocupar-se menos com o conhecimento científico já existente e voltar-se à formação de uma atitude científica nas crianças, mediante observação dos fenômenos naturais e sociais” (Duarte, 2007, p. 382).

instituiriam como documento mandatário para a elaboração das propostas curriculares e projetos pedagógicos em âmbito nacional.

Considerando a dissonância histórica entre as propostas educacionais para a creche, caracterizadas pelo cuidar, e para a pré-escola, designadas para a prontidão, as DCNEI enunciaram o binômio educar/cuidar, difundido no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990 (Tiriba, 2005). Todavia, somente enunciar o binômico, e não detalhar, de forma discursiva, como organizar as propostas pedagógicas, atenuou sua compreensão.

Sobre a identidade da pré-escola, percebe-se que o Parecer CEB 022/98 (Brasil, 1998a), que versa sobre as DCNEI, faz uma crítica que tange à LDBEN (Brasil, 1996a):

Embora a Lei 9394/96 assim se refira a este segmento da Educação Infantil, o conceito de pré-escola, acaba por ser entendido como “fora da escola” ou do “sistema regular de ensino”, portanto, em termos de políticas públicas, um “luxo” ou “supérfluo” (Brasil, 1998a, p. 4).

O Parecer supõe que a pré-escola necessita ser compreendida como uma escola, pois “[...] quando há professores qualificados, horário, calendário para as instituições educacionais, férias e proposta pedagógica que atendam a estes objetivos, é ilógico defender que se trabalha numa “pré-escola” (Brasil, 1998a, p. 6).

No excerto, nota-se a expressão professores, porém, mais adiante, o documento sinaliza que “a participação dos educadores é participação, e não condução absoluta de todas as atividades e centralização das mesmas em sua pessoa” (Brasil, 1998a, p. 14).

A troca da palavra “professores” por “educadores” se apresenta como um reflexo ideológico da realidade, pois, observando a significação da enunciação, há uma denotação que se aproxima da Pedagogia da Infância<sup>67</sup>, vertente que silencia as palavras escola, aluno e professor ao declarar que depreciam o protagonismo da infância. Por esse ângulo, a atribuição da educação seria a de acompanhar o desenvolvimento das crianças, estimulando-as a atribuir significados sobre as

---

<sup>67</sup> A pedagogia da infância é orientada por princípios que se assemelham aos pressupostos construtivistas, dentre os quais se identificam: a aprendizagem é resultante de uma construção individual; a prática pedagógica é organizada a partir dos interesses das crianças; o conhecimento sobre o cotidiano é a referência para a aprendizagem, em contraposição à transmissão da cultura elaborada; a apologia ao *aprender a aprender* (Arce, 2012).

experiências vivenciadas, ou seja, com ínfimas proposições e mediações do(a) professor(a).

Observa-se uma congruência da Pedagogia da Infância com os preceitos construtivistas, principalmente no que se refere à descaracterização da função do professor e da atividade de ensino na educação infantil. Além disso, os princípios que dispõem sobre a prática pedagógica se guiam pela maturação da criança e suas possibilidades de aprendizagem.

Mirando as enunciações textuais do Referencial Curricular Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sugere-se que o “[...] principal referencial teórico foi o construtivismo piagetiano, caracterizado pelo caráter biológico sobre o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento humano” (Jorge, 2021, p. 71).

As DCNEI significaram a primeira propositiva prescrita obrigatória para a composição dos projetos político-pedagógicos e as propostas curriculares para a educação infantil. Todavia, entende-se que a negação dessa etapa como escolar passa a recair sobre a constituição de sua identidade.

Posterior à década de 1990, no ano de 2009, ocorreu a reformulação das DCNEI com base na Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009a). Sua intenção era a de ratificar os princípios e as orientações para a composição das propostas pedagógicas brasileiras. Esse documento de caráter mandatório vigora na educação infantil no momento da escrita desta pesquisa.

No Parecer CNE/CEB nº 20/2009, lê-se enunciações que indicam proximidade das DCNEI (Brasil, 2009) com os pressupostos da abordagem construtivista, conforme o excerto:

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (Brasil, 2009b, p. 7).

Por intermédio do fragmento do texto, constata-se que a aprendizagem se processa por meio da atribuição de significados por parte da criança, e não da possibilidade de acesso ao patrimônio criado e desenvolvido pela humanidade. Arce

(2012, p. 132) salienta que, desse ângulo, “[...] o conhecimento não seria uma representação objetiva da realidade, mas sim uma construção individual e coletiva de significados”. Nessa direção, os argumentos apresentados nesta tese confirmam que

[...] as relações entre construtivismo e pós-modernismo nos fornecem bases para firmar que esse princípio pedagógico e epistemológico da construção e negociação de significados pela criança adotado por Malaguzzi<sup>68</sup> insere a pedagogia por ele defendida no âmbito do movimento construtivista e do movimento pós-moderno (Arce, 2012, p. 133).

Contata-se que as DCNEI (Brasil, 2013) se mantiveram integradas aos pressupostos construtivistas sobre o desenvolvimento humano, propostos nos documentos precedentes. Nesse sentido, o currículo, como gênero discursivo, perde sua capacidade normatizadora acerca do conhecimento escolar, pois o que passa a vigorar e conduzir o processo de aprendizagem é o lema *aprender a aprender*.

Operando pela hegemonia do discurso, o lema desvaloriza o ensino, desconfigura o trabalho do(a) professor(a) e retira da escola a função de socializar os conhecimentos sobre a cultura historicamente acumulada. Com tal feito enunciativo, a educação escolar se desabona da formação de um ser humano culturalmente desenvolvido, apto a distinguir os meandros da sociedade que o circunda.

Na sociedade, toda enunciação se desenha por meio da interação. Isso ocorre com o enunciado *aprender a aprender*, pois ele não pode ser atribuído tão somente ao discurso das DCNEI, uma vez que se apresenta como produto da interação entre diversos atores e, em um sentido mais amplo, como “[...] produto de toda esta situação social complexa, em que ele surgiu”<sup>69</sup> (Voloshinov, 2012, p. 126, tradução nossa).

Agindo por meio do controle intelectual, mediante o consenso sobre os conhecimentos que devem compor o currículo escolar, as enunciações representativas da classe dominante mantêm os indivíduos vinculados ao campo

---

<sup>68</sup> O pedagogo Loris Malaguzzi desenvolveu uma abordagem educacional para crianças de 0 a 6 anos na cidade de Reggio Emilia, na Itália. A abordagem ficou conhecida, no Brasil, como Pedagogia da Escuta e/ou Pedagogia da Infância.

<sup>69</sup> “[...] *the product of the broader context of the Whole complex social situation in which the utterance emerges*” (Voloshinov, 2012, p. 126).

educacional “em níveis de consciência que permitam sua manipulação ideológica” (Duarte, 2011, p. 7). O currículo escolar se organiza fundado em uma propositiva enunciativa limitadora, para que a educação formal, como parte da totalidade, finde-se ao princípio de adaptar a classe trabalhadora às demandas do capital.

Considerando o lema *aprender a aprender* como símbolo ideológico capitalista no campo educacional (Duarte, 2011), devemos explicitar os pressupostos psicológicos e pedagógicos que proponham um movimento contra-hegemônico a ele. A estratégia de luta contra-hegemônica envolve a resistência a todas as estratégias ideológicas alusivas à classe dominante na sociedade contemporânea, que, organizadas em processos objetivos para a perpetuação de um consenso, intensifiquem a privação material e cultural da classe dominada.

Em contraposição à hegemonia do lema capitalista, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural compreendem que a atividade humana, objetivada historicamente em instrumentos materiais e simbólicos, permite o desenvolvimento do gênero humano. De forma correlata, a Pedagogia Histórico-Crítica, na voz do professor, Saviani (2008, p. 13), afirma que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Diante dos pressupostos supramencionados, compreende-se que os conhecimentos que compõem os currículos escolares são “complexos sistemas de instrumentos psicológicos” (Duarte, 2021, p. 5). A apreensão e a compreensão dos conhecimentos sobre as objetivações humanas de elevado valor científico, cultural, ético, estético e tecnológico se manifestam no desenvolvimento psíquico dos(as) alunos(as).

Perante o exposto, a educação infantil necessita organizar os currículos escolares, sendo firmada nos conhecimentos basilares a serem transmitidos e nos métodos mais apropriados para propiciar a aprendizagem. A abordagem construtivista, condutora dos documentos curriculares oficiais, apresenta pressupostos teórico-epistemológicos divergentes dos apresentados pela Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica que impactam na elaboração dos currículos e nas práticas pedagógicas.

Piaget, um dos pesquisadores que integram o movimento construtivista, postula que “[...] os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado” (Vigotski, 2007, p. 87). Por esse ponto de vista, o aprendizado é

concebido como algo que se compõe dos avanços do desenvolvimento ao invés de influir sobre ele.

De acordo com os pressupostos de Piaget, “[...] os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado; a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental” (Vigotski, 2007, p. 90). Conseqüentemente, a aprendizagem não incide sobre o desenvolvimento, mas se subordina a ele, não alterando o seu decurso. Vigotski (2017, p. 104) analisa que, para Piaget:

O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir novos conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento.

Nessas condições, a educação escolar se restringe a acompanhar o desenvolvimento mental. As análises sobre os postulados de Piaget moveram Vigotski e seus colaboradores a elaborarem pressupostos opostos no que concerne à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento. Para Vigotski (2007, p. 95), o “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”.

Vigotskii (2017, p. 111) considera incontestável a existência de “[...] uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem”. Descreve que existem dois níveis de desenvolvimento mentais: nível de desenvolvimento efetivo<sup>70</sup> e nível de desenvolvimento potencial<sup>71</sup>.

O nível efetivo se refere ao desenvolvimento das funções psicointelectuais já adquiridas pela criança em resultado ao processo específico de desenvolvimento já realizado. O nível potencial se reporta ao estágio do desenvolvimento que identifica aquilo que a criança ainda não aprendeu e necessita do auxílio do professor para realizar. O ensino deve operar nesse âmbito, pois os conhecimentos e habilidades que a criança já adquiriu foram agregados ao nível de desenvolvimento efetivo.

---

<sup>70</sup> Denominação retirada da obra “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” (2017), traduzida por Maria da Pena Villalobos.

<sup>71</sup> *Idem*.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (Vigotskii, 2017, p. 113).

Observa-se que, na perspectiva de Vigotski, a educação escolar deve possibilitar um ensino que opere no nível de desenvolvimento potencial, pois um ensino orientado para o nível efetivo seria incapaz de conduzir a ampliação do desenvolvimento geral da criança. De acordo com o autor, “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotskii, 2017, p. 114).

Por esse ângulo, aprendizagem não é desenvolvimento, mas a adequada organização curricular do processo de ensino e aprendizagem promove o desenvolvimento. “Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança [...] características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (Vigotskii, 2017, p. 114).

No cerne da teoria vigotskiana, identificamos o intuito de transpor os pressupostos biologizantes sobre o desenvolvimento humano por meio de uma perspectiva histórica e social. Em contraposição, os pressupostos construtivistas se aproximam dos discursos ideológicos, alicerçados na biologização, naturalização e nos fatores a-históricos sobre o desenvolvimento humano.

Presente nas legislações educacionais e nos documentos oficiais, citados nesta seção da tese, o construtivismo ganhou espaço por meio do discurso de que era preciso mudar a educação para que os indivíduos se ajustassem aos pleitos da sociedade contemporânea.

Assestando-se nessa propositiva, o lema *aprender a aprender* passou a ser hegemônico na educação escolar, em favor de uma política curricular alinhada aos cânones do mercado. Em vista disso, a formação tecnológica desponta junto ao discurso das competências, como processos de estruturação do conhecimento. Acredita-se nessa perspectiva que, para bem educar,

[...] basta, por um lado, adaptar objetivos, conteúdos e procedimentos ao nível específico de desenvolvimento em que se situem e, por outro, organizar, formalizar e seqüenciar adequadamente as atividades pedagógicas. Ou seja, são os critérios psicológicos e lógico-formais que proporcionam a chave para a escolha de conteúdos significativos e não, como se poderia supor, o

poder que tais conteúdos teriam de propiciar a compreensão de processos históricos (políticos, sociais e materiais) (Moreira, 1997, p. 103-104).

Respalhada na abordagem construtivista, a educação infantil se constituiu. Observa-se que os pressupostos das obras de Piaget, mesmo não se direcionando especificamente ao campo da educação, impactam a organização curricular no Brasil. Piaget elaborou uma explicação biológica sobre o conhecimento e o desenvolvimento humanos. Para ele, “a inteligência é uma adaptação” (Piaget, 1987, p. 15). A vida é uma criação sucessiva de formas gradativamente complexas que provoca um processo de equilibração entre as novas formas e o meio.

Para haver adaptação, demanda-se que ocorram os processos de assimilação e acomodação. Por intermédio da assimilação, que consiste em corporificar os elementos externos à organização biológica interna, ocorre a acomodação, ou seja, o processo de adaptação aos pleitos do meio. Portanto, de acordo com Piaget (1987, p. 17), “[...] a adaptação é o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação”.

Pelo enfoque de Piaget (1987), a inteligência passa pelo processo de assimilação ao incorporar e estruturar elementos que despontam das experiências com o meio, ou seja, da realidade exterior. A adaptação só pode ser considerada conclusa quando alcança a estabilidade entre os processos de acomodação e assimilação.

Essa trama constitutiva da inteligência nos conduz à função de organização, que é complementar à adaptação. A organização se constitui internamente, e a adaptação se situa externamente. “Ora, esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas” (Piaget, 1987, p. 19).

A equilibração desenvolve a estrutura e os processos cognitivos empregados para a aquisição da linguagem, da percepção, da memória, do raciocínio, enfim, as aptidões para a compreensão dos elementos materiais e imateriais que irão resultar na construção do conhecimento.

A esfera social, conforme as enunciações presentes nas obras de Piaget (1973), apresenta-se equiparável à perspectiva biológica. Agrega os mecanismos de assimilação e acomodação, mas adaptando os indivíduos entre si, em situações coletivas estabelecidas por meio de normas, valores e símbolos. Assim, o

desenvolvimento humano se torna natural, adaptável e trivial à totalidade dos seres vivos.

Enquanto a biológica se refere a transmissões internas (hereditariedade) e as características determinadas por ela, a explicação sociológica se refere a transmissões exteriores ou as interações entre indivíduos, e constrói um conjunto de noções destinadas a prestar contas deste modo *sui generis* de transmissão. É assim que ela explicará por que a mentalidade de um povo depende muito menos de sua raça do que de sua história econômica, do desenvolvimento histórico de suas técnicas e de suas representações coletivas, esta 'história' não sendo mais a de um patrimônio hereditário, mas a de um patrimônio cultural, quer dizer, de um conjunto de condutas se transmitindo de geração a geração, do exterior e com modificações dependentes do conjunto do grupo social (Piaget, 1973, p. 19).

As bases epistemológicas da teoria de Piaget se constroem sobre as ciências naturais. O aspecto sócio-histórico presente em sua obra é baseado em explicações biológicas, sendo equiparado como algo próprio à natureza do ser humano – e, portanto, inato ao seu desenvolvimento. Esta tese, em oposição, assentando-se em uma abordagem materialista e dialética, ratifica, por meio dos pressupostos marxistas, que o desenvolvimento humano é inerente ao processo histórico da sua espécie.

Convergindo com esse pressuposto, a perspectiva de análise da Psicologia Histórico-Cultural transpassa o naturalismo, em razão de reconhecer a ação do meio natural e social sobre o homem, porém manifestar que, concomitantemente, o homem atua sobre eles e constrói novas possibilidades para a manutenção da sua espécie. Assim, de acordo com Marx e Engels (2009), operando pelo trabalho, o homem transforma a natureza e a si próprio, ao passo que se diferencia dos demais seres vivos.

Duarte (2011), fundamentado nos estudos de Marx, considera que a base biológica é ineliminável, quando analisamos o desenvolvimento humano. Todavia, o salto ontológico, que se refere à ascensão da natureza orgânica para a esfera social, representou mudanças nos seres humanos. Assim, decorreram as ações sistematizadas para transformar a esfera natural com o objetivo de satisfazer as necessidades humanas.

Ao se apropriar da natureza e transformá-la intencionalmente, o homem produz uma série de objetivações<sup>72</sup> peculiares a si e à realidade sociocultural. Essas objetivações comportam a atividade humana de gerações. Dessa maneira, além de apreender a natureza, o homem necessita se apropriar dos elementos culturais originados pela humanidade.

Tanto os elementos inteiramente naturais, utilizados pelo homem em suas práticas sociais, como as objetivações socioculturais, criadas por ele, adquirem sentidos quando vinculados à atividade social. Os processos de objetivação e apropriação desenvolvem capacidades físicas e funções psíquicas historicamente constituídas (Leontiev, 2004), além de estimularem novas demandas de aquisição e criação. Dessa forma, o homem se insere na história do gênero humano e se forma como indivíduo.

Contrariando a aceção naturalista, entende-se que o desenvolvimento humano não é condicionado somente a fatores genéticos, digo, biológicos, como no caso dos outros seres vivos. O desenvolvimento humano se encontra determinado pelas relações sociais que, ao mediar as objetivações criadas historicamente, possibilitam a sua apropriação e a progressão psíquica.

Marx (2011) realizou uma crítica à percepção, naturalizando os processos políticos, econômicos e sociais, quando trouxe à tona a falta de historicidade em que o processo de objetivação é descrito pelos economistas clássicos, como Adam Smith e Ricardo. Os autores expressaram um entendimento e uma explicação naturalizante ao afirmarem que os atributos da sociedade capitalista, como os valores de troca e o mercado, estavam vinculados à natureza humana. Esses atributos eram considerados por eles como substanciais ao desenvolvimento individual e social dos homens. Marx (2011), em oposição, alegava que, no capitalismo, as relações são permeadas pelo valor de troca, por isso devem ser compreendidas como decorrentes do processo histórico, e não como um fato natural.

Duarte (2011, p. 171), em concordância a Marx, expressa que a inconsistência da concepção naturalizante “[...] reside no escamoteamento do fato de que a produção não tem por objetivo principal a realização dos indivíduos, mas

---

<sup>72</sup> Compreende-se por objetivações tanto os elementos físicos quanto os elementos simbólicos, como a linguagem.

sim o aumento da riqueza, o aumento de capital”. Para os economistas clássicos, a denotação de uma propositura naturalizante abrangia a organização da sociedade capitalista como determinada pelas necessidades individuais.

A expressão das necessidades individuais, como condutoras das determinações sociais, permanece na sociedade contemporânea naturalizando os processos de produção e mediação para o consumo que conduzem às necessidades alienantes, ao fetichismo da mercadoria.

A educação infantil, como parte da totalidade social, integra-se a esse processo corroborando com as necessidades espontâneas dos indivíduos. Nessa circunstância, realiza seu trabalho pela alienação, em detrimento da produção de necessidades gradualmente mais aprimoradas e desenvolvidas. Duarte (2011, p. 175) afirma que a educação deve enriquecer

[...] o indivíduo fazendo com que ele se aproprie de determinados conhecimentos e fazendo com que essa apropriação, por sua vez, gere a necessidade de novos conhecimentos que ultrapassem, cada vez mais, o pragmatismo imediatista da vida cotidiana e aproximem o indivíduo das obras mais elevadas produzidas pelo pensamento humano.

Recorrendo ao excerto, reafirma-se o propósito da educação nas perspectivas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, destaca-se o atributo pragmático, característico da sociedade capitalista, que abrange a educação escolar. O pragmatismo se justifica pelo provimento às necessidades cognitivas dos sujeitos, para que, atendendo a uma óptica individualista e assentada nas competências, eles possam alcançar os seus méritos. Condição que escamoteia as contradições capitalistas.

A disseminação do lema *aprender a aprender* significa a aproximação da educação às demandas do capital, a pauperização dos saberes escolares e, conseqüentemente, a limitação da compreensão dos sujeitos. O ideário dominante convoca o indivíduo a se adaptar às mutabilidades, típicas da sociedade capitalista, o que requer competências socioemocionais que estimulem a autonomia, a flexibilidade, o empreendedorismo, a resiliência e o investimento em si, tornando-se, assim, apto aos desafios do século XXI.

Nesse enquadramento, o currículo escolar, desde a primeira etapa da educação básica, enuncia o lema, procedente dos pressupostos construtivistas.

Constata-se que os norteamentos pedagógicos propostos no atual documento mandatório curricular, a BNCC, são organizados pela produção de competências, legitimando o saber funcional e secundarizando a transmissão dos conceitos científicos.

Na educação infantil, como implicação, há a convicção de que a organização dos materiais e do ambiente, de forma a contribuir para as atividades, propicia, por si só, a aprendizagem. Logo, acentua-se a percepção individual da criança acerca das propriedades físicas dos materiais e dos ambientes, de maneira a reduzir a percepção mediante a socialização e sistematização das propriedades constituídas historicamente. Localiza-se esse prisma no seguinte excerto da BNCC:

[...] os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017a, p. 37).

Para além do que está posto no excerto, esta tese entende que a apresentação dos conteúdos escolares, desde a educação infantil, possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento, pois são representações de elevado valor científico, social e cultural que possibilitam o aprimoramento das funções mentais, motoras e emocionais.

Contudo, o que se percebe é o encadeamento de propostas de exploração dos ambientes e materiais cotidianos sem a intenção da sistematização dos conteúdos que integram a educação infantil. Há, dessa forma, a individualização das ações das próprias crianças (Barbosa, 2012) e a busca por seus significados, em detrimento da socialização do saber escolar.

Esse retrato pós-moderno que abarca a educação infantil se reflete de forma generalizada, uma vez que as competências não suscitam alterações significativas no desenvolvimento, pois supõem a formação de indivíduos preparados para solucionar os problemas que insurgem da prática social por meio do ajuste às oscilações e desproporções do corpo social.

Entendendo que os descaminhos educacionais colaboram para minorar as possibilidades de um desenvolvimento infantil ampliado, interessa-nos, na próxima seção, ampliar o debate sobre a BNCC, valendo-se da análise sobre a produção do

conhecimento disseminada. Sob tal perspectiva, tornar-se-á exequível delinear o modelo de currículo escolar triunfante em nossa sociedade.

### **3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: FIOS CONSTITUTIVOS**

Esta seção se organiza em três momentos, tendo como intuito possibilitar subsídios para a compreensão da Base Nacional Comum Curricular. Explicita-se, por meio da análise processual da elaboração do documento, a influência das recomendações internacionais sobre as propositivas curriculares, todavia, passíveis de ajustes acordantes com as prerrogativas nacionais.

Recorre-se aos conceitos desenvolvidos por Bakhtin (2011; 2014) para a análise do discurso tecido na BNCC (Brasil, 2017a). O documento, nesta pesquisa, considerado um objeto arquitetônico textual que integra conteúdo, material e forma, detém um teor ideológico. O discurso, apresentando como tema contemporâneo a educação pragmática, expressa uma contundência imperativa, em que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento representam as competências a serem alcançadas na educação infantil. As competências, proliferando-se nos documentos curriculares oficiais, sustentam a educação pragmática fundada na teoria do capital humano.

Bordando o texto com vozes que emergem da BNCC e outras que sobre ela ressoam, a pesquisa progride para a análise da produção disseminada do conhecimento a respeito do imperativo direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Os achados desvelam lacunas e divergências conceituais e são considerados um incentivo a esta pesquisa e sua investigação, a qual buscará apreender a compreensão dos(as) redatores(as) que elaboraram os currículos subnacionais para a educação infantil sobre os pressupostos teóricos que embasam os imperativos da BNCC.

#### **3.1 A ARQUITETÔNICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Intervenções econômicas e políticas, enunciadas por vozes afinadas pelo ideário neoliberal e pós-moderno, soaram sobre as políticas educacionais, principalmente, a partir da década de 1990. Nesse ensejo, o Estado brasileiro, alicerçado em recomendações internacionais, ajustou a sua realidade aos interesses colidentes afetos à educação.

Dos eventos e relatórios internacionais<sup>73</sup> aos documentos oficiais, materializaram-se interesses para assegurar a hegemonia sobre a formação e o desenvolvimento humanos, visto que integram a educação escolar. Prosseguindo com a narrativa histórica curricular, a composição dos norteamentos contidos na Base Nacional Comum Curricular influi para a educação de a classe trabalhadora estar condicionada às demandas do capital.

Agindo por meio do discurso autoritário ao promover a escuta de uma única voz, aparelhada aos pressupostos construtivistas, a classe dominante impõe à sociedade o ser humano que deseja formar e a torna defensora e patrona de seus interesses. De acordo com Bezerra (2021, p. 191), “o autoritarismo se associa à indiscutibilidade das verdades veiculadas por um tipo de discurso, ao dogmatismo”.

Importa-nos, neste enquadramento, pensar a BNCC como um material arquitetônico textual que integra conteúdo, material e forma e se caracteriza como suscetível aos conceitos de monologia e polifonia (Bakhtin, 2011). Busca-se, assim, dar centralidade ao texto, na qualidade de elemento edificado pelos homens, como também constructo da humanidade.

Barros (2005) analisa que o texto se define como um objeto de significação, um produto da criação ideológica, um artefato dialógico e um elemento único, não repetível. O texto requer, de acordo com Bakhtin (2011), uma intenção compreensiva que é orientada por seu contexto correspondente. “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (Bakhtin, 2014, p. 137).

Os autores supramencionados consideram o texto, composto pela língua, uma impressão sócio-histórica, enredado pelas relações dialógicas. Bakhtin (2011, p. 261) afirma que “o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Os enunciados retratam as peculiaridades de cada campo por intermédio de seus conteúdos, materiais e formas. Os campos são compostos por “tipos de enunciados relativamente estáveis” (Bakhtin, 2011, p. 262), que consistem nos gêneros do discurso.

---

<sup>73</sup> Citados no item 2.3 desta pesquisa.

No âmago dos gêneros do discurso, encontram-se as declarações e relatórios de origem internacional que permeiam as políticas sociais, de cunho educacional, como a Base Nacional Comum Curricular. Declarações, relatórios, documentos curriculares oficiais que integram, de acordo com Bakhtin (2011), os gêneros discursivos secundários<sup>74</sup>. A identificação do gênero discursivo possibilita abranger, de maneira geral, a natureza do enunciado.

Compreende-se que as declarações, os relatórios e os documentos que abrangem as políticas educacionais são textos que expressam linguisticamente enunciados, tornando públicas suas intenções. “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2011, p. 265).

Os enunciados são caracterizados pelo estilo, um dos conceitos centrais que compõe o pensamento bakhtiniano. O estilo orienta a elaboração da linguagem e nos auxilia a compreender suas significações. O estilo é definido pela análise linguística, mas a suplanta, apreendendo o aspecto dialógico do discurso que emerge da relação entre a palavra e a vida. Observemos a análise de Bakhtin (1987) assentada no excerto da obra “A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais”:

De uma ponta a outra, o Prólogo de Pantagruel é feito nos tons vulgares, no estilo da praça pública. Ouvimos o “grito” do vendedor de feira, do charlatão, do mercado de drogas miraculosas, do vendedor de livros de quatro centavos, ouvimos enfim as imprecações grosseiras que se sucedem aos reclames irônicos e aos louvores de duplo sentido. Assim, o tom e o estilo do Prólogo retomam os gêneros do reclame e da linguagem familiar na praça pública. [...] O que tem a palavra é solidário do público, não se opõe a ele, não lhe passa sermão, não o acusa, não o intimida, mas ri com ele (Bakhtin, 1987, p. 144).

O Prólogo expressa a oposição entre o discurso característico da praça pública e o discurso enunciado pela igreja, detentora de um caráter de persuasão, verdade e virtude salvadora. Assim, “as injurias familiares, afetuosas ou sem rebuços, organizam a dinâmica verbal de todos o Prólogo e determinam seu estilo” (Bakhtin, 1987, p. 145).

---

<sup>74</sup> “Os gêneros discursivos secundários [...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) artístico, científico, sociopolítico etc.” (Bakhtin, 2011, p. 263).

Observa-se que o estilo manifesta uma visão de mundo e valores que estão intrinsecamente conectados ao gênero do discurso. Trata-se, portanto, do estilo do gênero, o qual tem peculiaridades linguístico-gramaticais e discursivas, de acordo com as especificidades dos variados campos de atividade humana (Ohuschi; Kraemer, 2022).

Concebe-se, assim, que o estilo do gênero tem características linguísticas e discursivas que se alinham às singularidades dos campos das atividades humanas. No caso desta pesquisa, a educação escolar. Destarte, a análise se volta para a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a) como gênero, documento oficial, orientado por um estilo formalmente marcado.

Os gêneros do discurso são guardiões das experiências socioculturais registradas pela humanidade; por isso, compreende-se que eles abrigam memórias. Os gêneros emergentes se servem dos gêneros criados previamente para se comporem, além de requalificarem ou atualizarem os precedentes. “Certos gêneros, seriam, assim, bivocalizados, reacentuando antigos contextos e abrindo a possibilidades para novos” (Pereira, 2022, p. 108).

A proposta de uma base nacional comum se encontra referenciada na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na LDBEN (Brasil, 1996a) em seu Artigo 26<sup>75</sup>, que define “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum [...]” (Brasil, 1996a).

No ano de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) cumpriram com o propósito de estabelecer uma base comum, por meio da indicação de princípios, fundamentos e procedimentos para orientar a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. Sobre essa circunstância, Saviani (2020, p. 23) nos provoca: “[...] se a base comum já se encontra definida por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, que são mantidas, qual o sentido [...]” do empenho em torno da elaboração de uma nova normativa, a Base Nacional Comum Curricular?

Antes de prosseguir para a resposta, importa-nos pensar que uma parte significativa dos enunciados discursivos citados nas DCNEI (Brasil, 2013) progride para a BNCC (Brasil, 2017a). Considerando os conceitos de Bakhtin (c2023, p. 233),

---

<sup>75</sup> Essa redação foi incluída na LDB (Brasil, 1996a) somente em 2013, por meio da Lei nº 12.796 (Brasil, 2013). Antes dessa data, a recomendação de uma base nacional comum era só para os ensinos fundamental e médio.

“observamos que há um discurso bivocal<sup>76</sup>, em que, as palavras e enunciados advindos das DCNEI são introduzidos na BNCC, mas ‘revestidas inevitavelmente de algo novo’”.

Para Saviani (2020), como resposta ao questionamento supracitado e impreterivelmente ao revestimento da BNCC a algo inerente a si, encontra-se o ajustamento dos currículos nacionais aos parâmetros das avaliações padronizadas e efetivadas em larga escala. Essa marca própria é sugestionada pelos códigos alfanuméricos criados para identificar as aprendizagens.

Buscando explicar o estilo dos documentos oficiais no campo educacional, observemos a forma nominal dos verbos concernentes à BNCC. O texto da BNCC (Brasil, 2017a) se compõe, com frequência, por verbos no infinitivo impessoal. Nessa configuração, não há um sujeito definido no discurso, e as ações, os acontecimentos ou os estados, quando regidos por uma preposição, portam sentido imperativo, conforme se observa neste excerto:

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens [...] (Brasil, 2017a, p. 36).

Os verbos no infinitivo impessoal são utilizados quando há necessidade da proposição no sentido imperativo, ou seja, em situações que expressam recomendações, orientações e solicitações, conforme os textos dos documentos oficiais mandatórios, como a BNCC.

O discurso da BNCC apresenta uma contundência imperativa, por isso a tese desta pesquisa enuncia o termo *imperativos* como determinante para a compreensão do documento. Para tecer análises sobre os imperativos da BNCC, é preciso considerar os laços entre o discurso, os enunciados e o contexto sócio-histórico. Para tanto, elucidaremos como ocorreu o processo de elaboração do documento.

Em consonância com os princípios democráticos previstos na LDBEN (Brasil, 1996a), a BNCC pleiteava que sua elaboração decorresse de debates e

---

<sup>76</sup> “As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais” (Bakhtin, c2023, p. 233).

experiências entre as diversas áreas e profissionais adjacentes à educação, incluindo os(as) professores(as).

Com base nessa propositiva, o texto do documento, sendo tecido por muitas vozes que abrangem o entrelace entre os diferentes discursos que ora se completam e ora se contradizem, propunha-se problematizar o ensino e a aprendizagem no interior dos currículos escolares.

O soar das vozes antecedeu a elaboração do documento. Sob o enfoque da sua constituição, as organizações da sociedade civil “Todos pela Educação”<sup>77</sup> e “Movimento pela Base”<sup>78</sup> compostas por mantenedores e apoiadores<sup>79</sup>, dentre os quais se destacam fundações, empresas privadas e empresários, buscavam garantir a sua elaboração e implementação. Opostamente, posicionavam-se algumas associações de pesquisa<sup>80</sup> e pesquisadores(as) do campo da educação.

Em junho de 2015<sup>81</sup>, sob o governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), o Ministério da Educação (MEC) institui a Portaria 592, junto ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e à UNDIME, visando à composição do grupo de redação responsável pela primeira versão da BNCC (Brasil, 2015b).

Esse grupo foi composto por uma Comissão de Especialistas<sup>82</sup> que contava com a participação de professores(as) universitários(as), professores(as) em exercício nas redes estaduais, no Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas vinculados(as) às secretarias estaduais das unidades da Federação.

---

<sup>77</sup> Organização sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, fundada em 2006, para atuar propondo e reivindicando políticas públicas educacionais.

<sup>78</sup> Rede não governamental e apartidária que, desde 2013, apoia e monitora a construção da implementação de qualidade da BNCC.

<sup>79</sup> Apoiadores e/ou mantenedores de ambas as Organizações: Instituto Natura, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Telefônica Vivo, dentre outras.

<sup>80</sup> Como exemplo, cita-se a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação da Educação (ANPEd).

<sup>81</sup> No ano de 2015, o governo de Dilma Rousseff é caracterizado por uma crise social de amplo espectro atrelada ao prenúncio da destituição ilegal da presidenta do cargo por uma facção política, o então considerado golpe de Estado.

<sup>82</sup> Os(as) especialistas e assessores(as) se encontram citados na segunda versão da BNCC. Especialistas da educação infantil: Silvia Helena Vieira Cruz e Paulo Sérgio Fochi. Dentre os(as) assessores(as), destacam-se: Maria Carmen Silveira Barbosa e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Os pesquisadores versam sobre a elaboração da BNCC no artigo intitulado *O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil?* Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>. Acesso em: 18 jan. 2024.

Entre os meses de julho e agosto de 2015, foi organizada uma propositiva textual para a BNCC, e sua primeira versão foi publicada em 16 de setembro. Seu objetivo era “[...] sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da educação básica compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio [...]” (Brasil, 2015a, p. 7).

Utilizando palavras imperativas, “leiam, critiquem, comentem, sugiram, proponham!” (Ribeiro, 2015, p. 2), o então ministro, Renato Janine Ribeiro, convidava pesquisadores(as) e docentes, além da sociedade como um todo, a se pronunciarem sobre o documento para que, então, posteriormente, a segunda versão fosse encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

A primeira versão cita que os direitos de aprendizagem devem ser compreendidos como princípios para a definição dos objetivos de aprendizagem, porém não existe uma definição mais detalhada sobre o termo, o que torna obscura a significação e compreensão do leitor sobre o enunciado. Para além, o documento não especifica quais seriam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Analisando as pistas textuais, percebe-se que os direitos de aprendizagem denotariam as expectativas de aprendizagem para cada etapa escolar e suas áreas de conhecimentos. Assim, os direitos de aprendizagem se vinculavam aos objetivos a serem contemplados nas ações pedagógicas e avaliativas.

Com essa conformação, do mês de outubro de 2015 a março de 2016, a primeira versão da BNCC entrou em consulta pública, em uma plataforma *on-line*, disponível à sociedade. A consulta pública recebeu mais de 12 milhões de contribuições<sup>83</sup> de cidadãos, profissionais atuantes no âmbito escolar, pesquisadores(as), professores(as) universitários(as), organizações da sociedade civil e entidades científicas.

No período de março a maio de 2016, as contribuições da consulta pública foram sistematizadas por uma equipe da Universidade de Brasília e disponibilizadas aos(as) redatores(as) do documento. A consulta pública e a segunda versão da BNCC, publicada em maio de 2016, efetivaram-se sob a condução de Aloizio Mercadante, ministro da educação empossado após demissão de Renato Janine Ribeiro, no mês de setembro de 2015.

---

<sup>83</sup> Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/como-atuamos/#bncc-em-numeros>. Acesso em: 27 ago. 2023.

Entre os meses de junho e agosto de 2016, a segunda versão da BNCC foi analisada por 9.275 participantes, em 27 seminários estaduais organizados pelo CONSED e pela UNDIME. Dentre os participantes, incluíam-se gestores escolares, docentes e discentes. A segunda versão da BNCC apresentou como finalidade

[...] orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) (Brasil, 2016, p. 24).

A segunda versão, datada do ano de 2016, anuncia os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como elementos orientadores para a elaboração dos currículos para todas as etapas de escolarização. De acordo com o documento, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação básica se relacionam com os princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Conforme a versão anterior, referente ao ano de 2015, não existe significação específica sobre o enunciado *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, o que o torna elusivo. De acordo com a versão da BNCC do ano de 2016, “os direitos de aprendizagem das crianças derivam dos eixos das interações (conviver e participar), da brincadeira (brincar e explorar) e da construção identitária (conhecer-se e expressar)” (Brasil, 2016, p. 61). Nesta versão (2016), cada direito foi especificado nos distintos campos de experiências, o que deixou de existir posteriormente, na versão homologada do documento, em 2017.

A consulta pública sobre a segunda versão da BNCC (2016) se sucedeu como uma das últimas ações do Governo Dilma Rousseff no âmbito educacional. Outrossim, em um cenário favorável à consolidação do golpe de Estado<sup>84</sup>, antecedendo o seu afastamento da presidência da república, Dilma Rousseff nomeou doze membros do CNE.

Em 31 de agosto de 2016, o Senado, com a concordância do Supremo Tribunal Federal (STF), votou o *impeachment* de Dilma Rousseff, consumando o golpe de Estado e instituindo o Governo de Michel Temer (Movimento Democrático

---

<sup>84</sup> Ver a obra de SINGER, André *et al.* **Por que gritamos golpe?** Para entender o *impeachment* e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

Brasileiro – MDB) (Silva, 2019). Neste momento, dá-se início a processos antidemocráticos no que se refere, sobretudo, à educação brasileira.

Em setembro de 2016, CONSED e UNDIME apresentaram ao MEC o relatório com as contribuições dos seminários. O relatório serviu de insumo para a composição da terceira versão da BNCC. No mês de abril do ano de 2017, o MEC conferiu ao Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>85</sup> a terceira versão da BNCC, contendo as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Essa versão de 2017 esteve sob a condução do ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho e da secretária executiva desse ministério, Maria Helena Guimarães de Castro. “Tratar-se-ia de uma ruptura de concepção e de métodos de discussão e deliberação, de tal forma a predominar o caráter autocrático, antidemocrático e antipopular” (Silva, 2019, p. 88).

Dentre as ações autocráticas empregadas pela nova gestão do MEC, aponta-se a revogação de 6 das 12 nomeações dos membros do CNE realizadas pela presidenta Dilma Rousseff e a consequente reestruturação da equipe<sup>86</sup>. Entende-se que essa ação buscou estabelecer um padrão para a análise e aprovação da BNCC, de acordo com os termos estabelecidos pela vigente gestão.

Em agosto de 2017, procurando preparar as redes de ensino municipais e estaduais para a implementação da BNCC, CONSED e UNDIME lançaram o Guia de Implementação da BNCC<sup>87</sup>. Em 15 de dezembro, o CNE aprovou a BNCC por 20 votos a 3<sup>88</sup> por meio do Parecer CNE/CP nº 15. Notavelmente, os conselheiros

---

<sup>85</sup> “O Conselho Nacional de Educação possui atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC, estruturado em um sistema bicameral (Câmara de Educação Básica/CEB e Câmara de Educação Superior/CES), constituindo-se o Conselho Pleno, composto por 24 membros, sendo que os Secretários de Educação Básica e Superior do MEC são membros natos” (Silva, 2019, p. 88).

<sup>86</sup> Nomeações revogadas por Michel Temer: Maria Izabel Noronha, Maria Lúcia Neder, Antonio Ronca, Antoni Ibañez Ruiz, Luiz Dourado e José Romão. Membros mantidos por Michel Temer: Eduardo Deschamps, Alessio Costa Lima, Gersem Luciano, Luiz Roberto Curi, José Loureiro Lopes, Rafael Ramacciotti. Membros nomeados por Michel Temer: José Francisco Soares, Nilma Santos Fontanive, Suely Melo de Castro Menezes, Antônio Araújo Freitas Júnior, Antônio Carbonari Netto e Francisco de Sá Barreto.

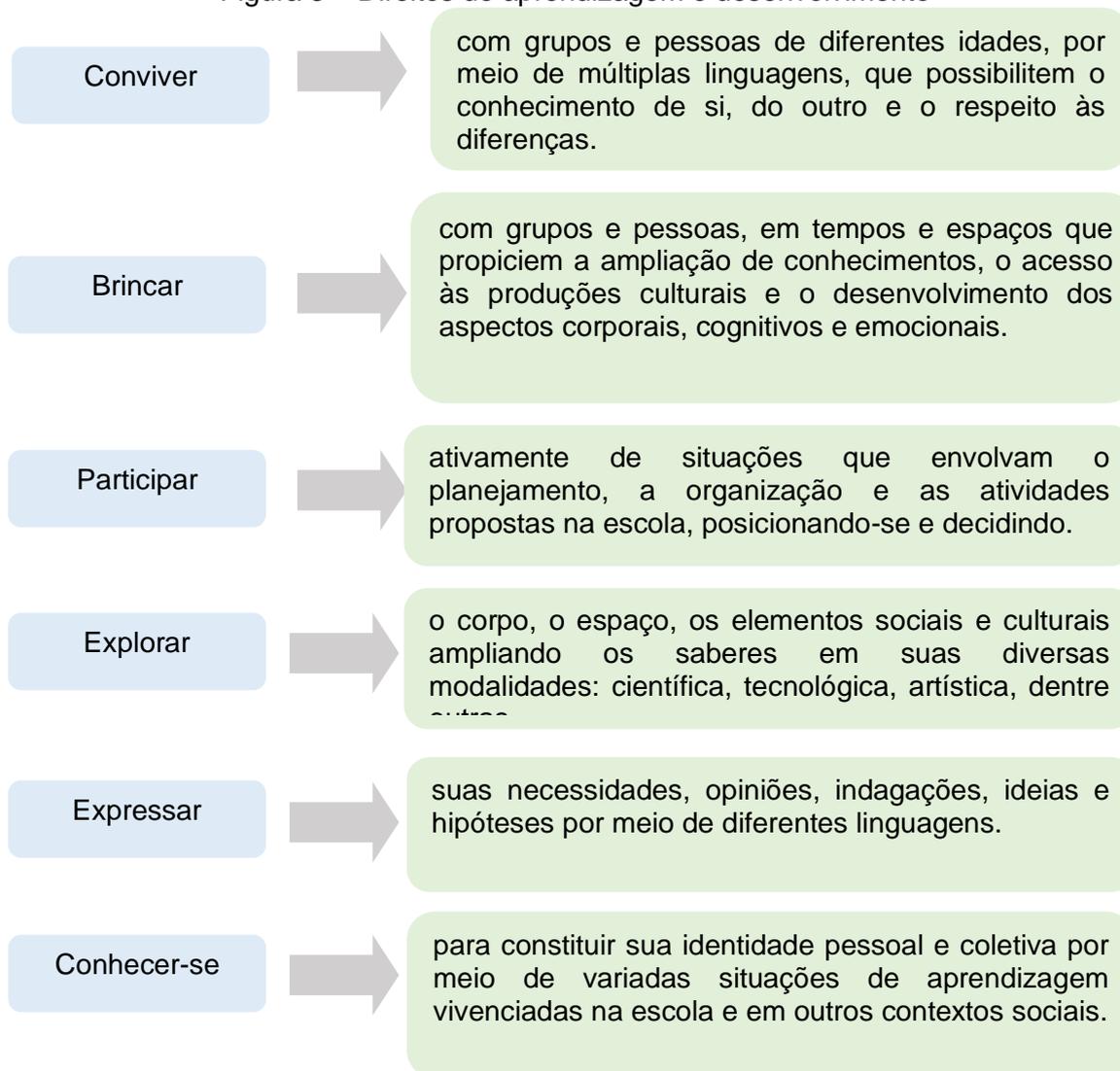
<sup>87</sup> Guia atualizado no ano de 2020 e disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

<sup>88</sup> Conselheiras que votaram contra a aprovação do Parecer referente à BNCC: Márcia Angela da Silva Aguiar, Aurina Oliveira Santana e Malvina Tania Tuttmann. Conselheiros(as) que votaram a favor da aprovação do Parecer referente à BNCC: Antonio Cesar Russi Callegari, Joaquim José Soares Neto, José Francisco Soares, Alessio Costa Lima, Antônio Carbonari Netto, Antonio de Araujo Freitas Junior, Arthur Roquete de Macedo, Eduardo Deschamps, Francisco César de Sá Barreto, Gersem José dos Santos Luciano, Gilberto Gonçalves Garcia, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, José Loureiro Lopes, Luiz Roberto Liza Curi, Maurício Eliseu Costa Romão, Nilma Santos

nomeados pelo presidente Michel Temer votaram favorável ao Parecer. Após a votação, ocorreu sua homologação em 20 de dezembro, pelo Ministério da Educação.

Na versão homologada da BNCC (Brasil, 2017a), encontram-se elencados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. De acordo com a BNCC (2017a), os direitos se conceituam como:

Figura 3 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP nº 2 que instituiu e orientou a implantação da BNCC. Importa mencionar que, somente nessa Resolução, significou-se a enunciação *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* (Brasil, 2017c). “A expressão ‘competências e habilidades’ deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” (Brasil, 2017b, p. 4), presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

Nota-se que, no interior do texto, nas significações concernentes aos enunciados que compõem a Figura 3, resplandece o caráter ideológico do discurso. Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, na BNCC, são condutas conceituadas como competências.

Há uma manobra ideológica que torna consensual a ideia de que, para que a criança alcance os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, as habilidades, as aprendizagens devem ocorrer por intermédio das competências. Sequer existe menção aos conteúdos de ensino, às objetivações instrumentais e simbólicas que ultrapassam o senso comum e têm atributos científicos. Para compreender essa propositiva ideológica, de acordo com Dahlet (2005, p. 61), há de se

[...] relacionar a significação de uma atividade enunciativa a posturas externas e ao sentido preestabelecido de uma luta global para o poder – “cada objeto, [...] cada entonação [...] está englobado numa luta ideológica renhida” (Bakhtin, 1970, p. 467) –, com o risco de perder de vista o enraizamento discursivo, por outro lado afirmado, dos conflitos de poder e de privar-se dos meios de reconstruí-los no sujeito, assimilando os acentos contraditórios de suas palavras a saltos circunscritos a interesses ideológicos correntes.

Nessa miragem, os textos das políticas educacionais para a educação infantil, evocados nesta pesquisa, desde 1990, são discursos determinados pelo panorama histórico e social, em que o Brasil se insere na periferia capitalista (Silva, 2019). Tal panorama, assinalado pela diferença de classes e pela precarização na concepção do trabalho, concebe a educação escolar articulada a uma orientação pragmática, que visa a formar o sujeito para a resolução das situações e problemas que insurgem do cotidiano.

A ideologia da globalização instituiu um conjunto de mecanismos de controle e coesão social, no âmbito dos Estados nacionais, via Organismos Multilaterais, como forma de controlar e definir as diretrizes políticas das instituições educacionais da periferia capitalista (Silva, 2019, p. 76).

O processo de globalização atrelado à organização interacional do trabalho realoca os Estados capitalistas, ordenando-os conforme suas condições políticas e territoriais. O currículo passa, nessa conjuntura, a ser pensado e elaborado de acordo com a sua localização geopolítica e a posição valorativa que ocupa nos Estados nacionais.

Nesse enquadramento, o golpe de Estado, composição política que contribuiu para o afastamento de qualquer participação da classe trabalhadora na constituição da BNCC, desviou a Base de uma elaboração sob um alicerce democrático, o que poderia representar uma organização curricular sustentada no máximo desenvolvimento das capacidades humanas.

Ao narrar o processo de elaboração da BNCC, nota-se que, apesar de ser um documento que postula a participação de muitas vozes para a sua estruturação, ocorre principalmente, desde o golpe de Estado, uma predisposição ao monologismo.

No monologismo, há a concentração de todo o processo de criação em um autor ou grupo de autores que é considerado o centro detentor e emissor das vozes. Não há a consciência participativa e responsiva dos demais sujeitos adjacentes ao processo. De acordo com Bezerra (2021, p. 192, grifos do autor):

O monólogo é algo concluído e surdo à resposta do outro, não reconhece nele força *decisória*. Descarta o outro como entidade viva, falante e veiculadora de múltiplas facetas da realidade social e, assim procedendo, coisifica em certa medida toda a realidade e cria um modelo monológico de um universo mudo, inerte. Pretende ser a *última palavra*.

A valorização excessiva da BNCC, como documento ideológico curricular, e a desvalorização dos sujeitos a ela conexos reproduzem analogamente a perspectiva expressa por Marx. Quando o autor analisa o enobrecimento da mercadoria e o menosprezo do seu produtor. Em ambos os casos, deparamo-nos com sujeitos reprodutores de papéis, ou melhor adequando a esta tese, coautores.

A multiplicidade de vozes, assentadas em seus contextos sociais objetivos, não se concretizou na BNCC, o que representou um percurso descendente não só para os docentes e discentes, mas para toda a sociedade. O calar das vozes coletivas é um fato histórico e objetivo dessa época.

Segundo Bezerra (2021, p. 193), “[...] a passagem do monologismo para o dialogismo, que tem na polifonia sua forma suprema, equivale à libertação do indivíduo, que escravo do mudo da consciência do autor se torna sujeito de sua própria consciência”. Para se tornar sujeito da sua própria consciência, o ser humano necessita compreender os signos como elementos depositários de significados e sentidos.

Recorrendo à arquitetura bakhtiniana que conecta todas as partes a uma totalidade e as relaciona para a constituição de um todo (Melo Júnior, 2022), discutir-se-á o tema (conteúdo), o material e a forma como um composto indivisível. O tema discursivo da BNCC emerge da realidade, é uma manifestação objetiva e situada, portanto seu conteúdo comporta um índice de valor culturalmente determinado. Para trazer à tona seu conteúdo, voltaremos o olhar para a história do documento.

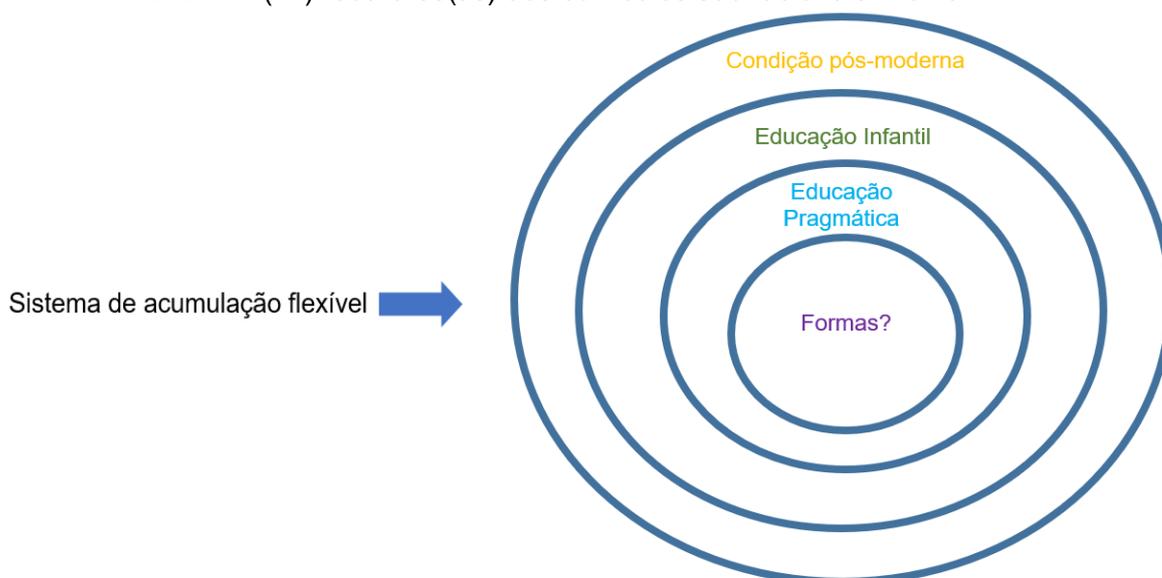
Observamos que a aprovação da LDBEN (Brasil, 1996a) representou o êxito das propositivas neoliberais e a divulgação, em larga escala, do lema *aprender a aprender*, consoante com a dinâmica capitalista do final do século XX e início do século XXI.

Os documentos curriculares oficiais para a educação infantil, elaborados a datar de 1990, manifestam em sua composição adjacências com os pressupostos construtivistas, abordagem que se expressa na BNCC, dentre outros enunciados, como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, competências.

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (Brasil, 2017a, p. 16).

Mirando a centralidade do enunciado competências na BNCC, esta tese elencou a educação pragmática como tema, ou seja, conteúdo presente e disseminado no enredo histórico atual, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 4 – Processo para a análise do discurso dos documentos “aos” dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais -Tema



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Ao adicionar o tema à imagem, simboliza-se que a educação infantil, estando integrada a uma sociedade caracterizada como pós-moderna, dissemina como principal conteúdo a educação pragmática. Logo, importa-nos compreender a significação de competências, signo ideológico do discurso da educação pragmática. De acordo com Becker e Barreto Filho (2022, p. 40),

[...] a significação é encarada como parte integrante do tema, representando as formas abstratas da língua, isto é, os elementos estáveis e reiteráveis estabelecidos por convenção. Portanto, é possível afirmar que a significação constitui uma espécie de núcleo abstrato e centrípeto no interior do tema, que emerge como um domínio concreto e extremamente dinâmico, perpassando por forças centrífugas, criadoras e históricas.

O significado estável do termo competência pode ser encontrado no dicionário. Ao consultar o Dicionário Aurélio, encontramos “[...] capacidade, aptidão [...]” (Ferreira, 2010, p. 180). De acordo com o dicionário, ser competente significa ser capaz, próprio, adequado (Ferreira, 2010). Apoiando-se nas definições, questiona-se: ser capaz do quê? Estar adequado a quê?

Buscando responder às questões, recorreremos à forma do discurso, outro elemento integrante da arquitetura bakhtiniana. Fitaremos a forma sopesando três aspectos: das relações comunicativas, enunciativas e do material que encorpa o conteúdo.

Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada pode destruir. *Eis por que a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal* (Bakhtin, 2014, p. 44, grifos do autor).

Procedendo à análise perante o exposto, destacamos que a BNCC, para além da sua composição textual, encontra-se encorpada em uma série de dispositivos que estabelecem relações comunicativas, enfatizando-se o Parecer CNE/CP nº 15/2017 e a Resolução CNE/CP nº 2/2017 (Brasil, 2017b; 2017c). Esses dispositivos informam o conteúdo por meio de características enunciativas próprias.

A BNCC, o Parecer e a Resolução supramencionados são documentos oficiais provenientes de atos administrativos normativos que têm como principais atributos a assertividade e a voz ativa (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2018). O ato administrativo normativo se apresenta como uma expressão unilateral da Administração Pública, que tem por objetivo fazer cumprir com a aplicação das legislações e regulamentações concernentes aos âmbitos nacionais, estaduais e municipais. Assim, deve ser aplicado visando ao interesse público.

A BNCC e os documentos afins se caracterizam pela imperatividade da obrigação, apresentando um discurso que se destina à realização de uma orientação para o alcance dos resultados anunciados no campo da educação. Compreendemos, então, que os enunciados provenientes da BNCC, apesar de terem um significado estável, apresentam uma mobilidade específica (Bakhtin, 2014) capaz de circunscrever significações e sentidos por intermédio das circunstâncias, meios e modos com que se manifestam.

[...] o elemento que torna a forma linguística um signo não é a sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos [...] (Bakhtin, 2014, p. 97).

Ao se amparar nas análises, nota-se que o enunciado competências, situando-se em atos normativos envoltos por palavras e expressões com intenções

imperativas, encontra-se disposto como uma imposição, dadas as peculiaridades de tais documentos. Por esse motivo, os enunciados *competências e/ou direitos de aprendizagem e desenvolvimento* são analisados nesta pesquisa na condição de imperativos.

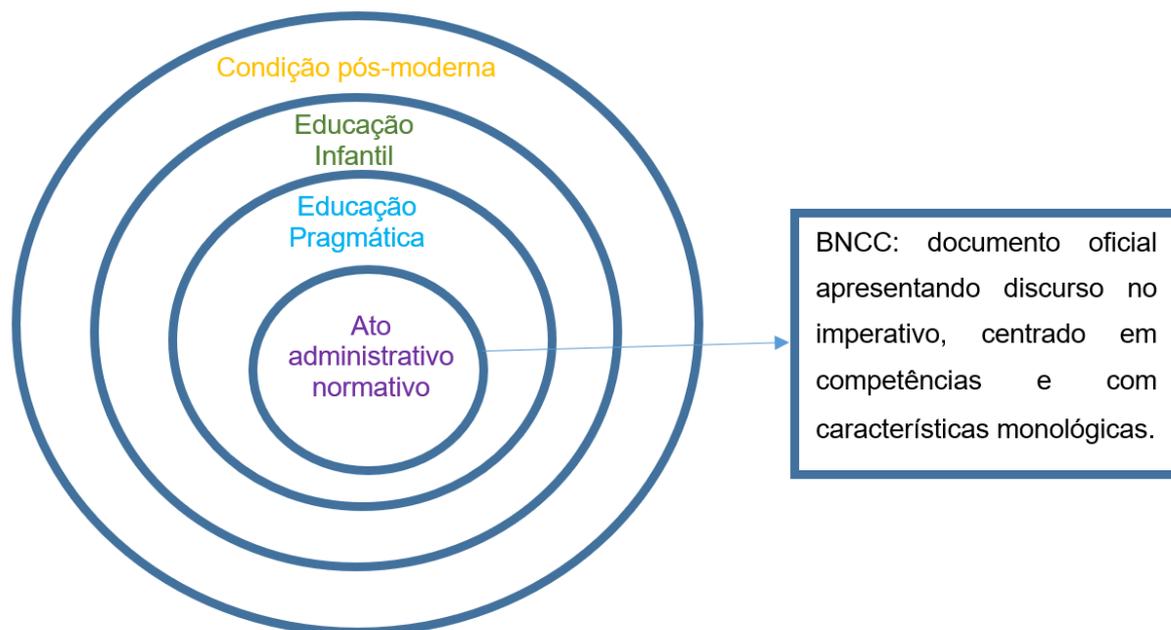
Posto isso, rememora-se a relação comunicativa que interpôs a última versão da BNCC, ressaltando a conformação hierárquica que permeou a elaboração do documento e que assinala a diferença de classes. O compartilhamento das decisões sobre a elaboração da BNCC, apesar de apresentar uma aparente democracia até a segunda versão, após o golpe de Estado, externou uma subordinação excessiva do grupo que pensa e elabora o documento em relação ao grupo que implementa e executa as suas orientações.

Nessa configuração, as equipes de apoiadores(as), financiadores(as), gestores e especialistas da BNCC<sup>89</sup> ostentaram um poder de decisão sobre o documento capaz de definir sua trajetória discursiva. O documento passou a adquirir características monológicas, pois há o alinhamento, nessas diversas equipes, de uma só voz. Firmada nessa robustez, os elementos para a análise do discurso, provenientes dos preceitos bakhtinianos, integram-se, conforme exhibe a figura na sequência.

---

<sup>89</sup> Ver conselho consultivo, conselho fiscal, conselho deliberativo, doadores, organizações parceiras e pessoas físicas em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Ver mantenedores, conselhos e associados em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/>. Acesso em: 17 jan. 2024. Ver fichas técnicas das versões da BNCC.

Figura 5 – Processo para a análise do discurso dos documentos “aos” dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais - Forma



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Adicionando-se as formas enunciativas à imagem, simboliza-se que a educação infantil, estando integrada a uma sociedade caracterizada como pós-moderna, dissemina como principal conteúdo a educação pragmática em atos administrativos normativos. A BNCC, sendo um desses atos, encontra-se composta de propriedades monológicas, discursos imperativos e centrados no desenvolvimento de competências.

Bakhtin (2014, p. 101) afirma que toda a enunciação monológica inscrita “[...] é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante”.

Por haver interação entre as enunciações e seus receptores, Bakhtin (2014) compreende que a linguagem é dialógica, ampliando a compreensão sobre a língua ao afirmar que, na relação entre o discurso e os receptores, há, além da identificação das palavras, a responsividade, ou seja, a contestação por meio do ponto de vista dos receptores.

Baseando-se nessa observação, constata-se que as relações dialógicas possibilitam a formação dos sentidos, que se produzem por intermédio das interações com os enunciados nas manifestações verbais. Por conseguinte, o

dialogismo entoa a ideia de que o enunciado permite a expressão de muitas vozes que se divergem, pois representam diferentes consciências individuais.

Diante do exposto, reitera-se que “[...] as vozes são sempre vozes sociais que manifestam as consciências valorativas que regem a, isto é, que compreendem ativamente os enunciados” (Dias, 2005, p. 111). Todo signo adquire um sentido, adota um ponto de vista, pois representa a realidade firmada em suas perspectivas valorativas. Dessa forma, todo o signo é ideológico e, por consequência, “a consciência individual é um fator socioideológico” (Bakhtin, 2014, p. 35).

Considerando que a consciência tem sua conformação nos signos, este estudo considera a palavra um fenômeno ideológico, elemento primordial para a compreensão das ideologias. A palavra, mesmo sendo um signo, apresenta uma neutralidade capaz de a integrá-la a uma diversidade de funções ideológicas, por exemplo, as relativas à esfera educacional.

A palavra se constitui como elemento repleto de índices valorativos que ora se conciliam, ora se contradizem, retratando as convergências e divergências que se localizam no corpo social. Esse entendimento é observável quando nos referíamos à palavra competências como um enunciado concreto.

Competências é um signo linguístico que emerge no campo educacional e se encontra assinalado por um tema. O tema, originando-se da realidade social, é compreendido nesta tese como educação pragmática. O signo linguístico se revela como um elemento mediador “[...] entre a infra-estrutura (relações de produção e estrutura sociopolítica) e a superestrutura (sistema ideológico organizado)” (Freitas, 2005, p. 309).

A enunciação competências desponta em um cenário onde há o pleito pela universalização da educação, a ampliação do período de escolarização e a ênfase na apreensão de conhecimentos científicos e tecnológicos relacionados ao mercado de trabalho. Esses fatores são capitais para a reprodução das relações de produção. Portanto, “estreitam-se as relações entre produção e educação” (Neves, 2004, p. 7) por meio do servilismo da BNCC acerca da organização curricular da educação básica por competências.

Com base no excerto em foco, conseguimos alinhar alguns fios para responder às questões supracitadas: competências para ser capaz do quê? Competências para estar adequado(a) a quê? Adicionaremos a esses questionamentos um anexo: como as competências se manifestam na educação

infantil? Para respondê-lo, a pesquisa adiciona novos fios a essa trama por meio da análise da produção científico-acadêmica disseminada sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Base Nacional Comum Curricular.

### 3.2 O DISCURSO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DISSEMINADA SOBRE A BNCC: OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM FOCO

A produção acadêmica do conhecimento é um movimento de responsividade, sendo considerada a reação da palavra dos(as) pesquisadores(as) do campo da educação infantil à registrada na BNCC. A responsividade, assim, apresenta-se como sendo uma réplica composta por valores, princípios e concepções.

A BNCC, conexas ao seu processo de constituição, assemelha-se a uma elaboração monológica, porém se pondera que os enunciados que compõem o documento são compreendidos, posto que há uma condição extraverbal circundante à verbal que abrange destinadores e destinatários que têm um vínculo por meio do campo da atividade humana do qual são partícipes, neste caso, o campo educacional.

Assim, cada enunciado nas atividades da vida é um entimema social objetivo. Ele é como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo campo social. A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados (Voloshinov, c2023, p. 8-9).

Desponta no excerto o conceito de enunciado concreto e a importância da réplica, da responsividade para sua composição, pois, sem elas, não se realiza a rotatividade dialógica entre os redatores. De acordo com Almeida e Viana (2022, p. 52): “O dialogismo está ligado às relações que são estabelecidas entre sujeitos nos processos discursivos, como princípio constitutivo e indispensável da linguagem”.

Diante dessa compreensão, busca-se considerar as vozes dos(as) redatores(as) que tecem os enunciados da BNCC, as vozes que os consentem e aquelas que se contrapõem a eles. Dessa maneira, a análise dos enunciados concretos, ao invés de se restringir à apreciação da linguagem em seus aspectos

unicamente formais, abrange a realidade onde eles são reproduzidos e a ideologia que se expressa.

Cury, Reis e Zanardi (2018) consideram que, nas pesquisas sobre currículo, sobressai a ideia de que as políticas são práticas que se vinculam ao campo educacional, o qual é assinalado por tensões e disputas individuais e coletivas. Em vista disso, nesta etapa da tese, realiza-se o estado do conhecimento sobre o enunciado e imperativo *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*. Esse enunciado, presente no discurso da BNCC, representa as competências que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica.

Na educação infantil, além das competências, existem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, as interações e a brincadeira, por meio dos quais as crianças participam de experiências, constroem e se apropriam “de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2017a, p. 37).

Com base nas categorias de análise presentes na BNCC, o estado do conhecimento será realizado por meio do exame dos dados qualitativos que, sustentados em uma orientação sócio-histórica, possibilitam a compreensão de que o texto e o contexto são os elementos geradores que integram as categorias. Assim, o texto é um componente que expressa uma perspectiva particular diante de uma totalidade política, econômica, histórica e social.

Entre textos oficiais e científicos, este estudo expressa o universo acadêmico que permeia a BNCC, por meio do estado do conhecimento sobre a produção disseminada. O estado do conhecimento, ao utilizar uma metodologia que identifica publicações acadêmicas por meio da categorização e as sintetiza, possibilita desvelar as vozes que se manifestam sobre determinado objeto de discurso. A análise do discurso dos(as) pesquisadores(as) representa a leitura e a reflexão acerca de suas responsabilidades, ou seja, dos textos que se originam dos diferentes contextos.

Os critérios para a realização do estado do conhecimento se encontram descritos no item 2.1.1 desta pesquisa. A escolha pelo procedimento de estudo estado do conhecimento<sup>90</sup> contribui para identificar, por meio de um espectro

---

<sup>90</sup> Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39-40), o procedimento estado do conhecimento difere do estado da arte: “os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos

delimitado, as produções científicas relativas ao tema de interesse que foram desenvolvidas e se encontram disponíveis em bases de dados ou portais de periódicos.

As publicações selecionadas foram artigos, dissertações e teses. O rastreio desvelou que o descritivo *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* foi pouco utilizado como componente dos temas das pesquisas datadas de 2017 a 2023, o que pode indicar uma escassez de investigações canalizadas para a compreensão desse imperativo que delimita a BNCC.

Essa revisão reafirma o caráter de ineditismo desta pesquisa, visto que não se localizou, nas bases de dados selecionadas, nenhuma tese com o descritivo compondo seu título. Verificou-se nos achados uma dissertação com o título “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI” (Giuriatti, 2018). Trata-se de uma análise documental e bibliográfica com a perspectiva teórico-metodológica do Ciclo de Políticas (Ball; Mainardes, 2011) e da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011). Os 6 artigos se encontram relacionados no quadro a seguir.

Quadro 3 – Produção acadêmico-científica disseminada – artigos

Título	Autora(s)	Ano	Técnica de pesquisa	Perspectiva teórico-metodológica	Periódico
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: percursos de políticas educativas para as infâncias	Patrícia Giuriatti; Nilda Stecanela	2022	Análise documental e bibliográfica	Ciclo de Políticas (Ball; Mainardes, 2011)	e-Curriculum
A alfabetização na educação infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC	Beatriz Ferrari Westrup; Gislene Camargo	2021	Análise documental e bibliográfica	Referenciais teóricos: (Forman, 1999; Britto, 2005; Kramer, 2005; Mello, 2009, 2012; Edwards; Gandini; Soares, 2014, dentre outros)	Saberes Pedagógicos

---

diferentes aspectos que geraram produções. [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” [...].”

Os estágios de desenvolvimento infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos campos de experiência da base nacional comum curricular	Letícia de Fátima Siebeneichler; Patrícia Costa Barros; Eli Coelho Guimarães Carneiro	2020	Relato de experiência com análise documental, bibliográfica e de campo.	Teoria Piagetiana (Aille; Dantas; Oliveira, 1992)	Brazilian Journal of Development
Diferença no currículo da educação infantil: é possível tensionar gênero e sexualidade a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC?	Lorraine de Andrade B. Faria Gonçalves; Catarina de Cassia Moreira	2022	Análise documental e bibliográfica	Autores da teoria da diferença Referenciais teóricos: (Paraíso, 2010; Louro, 2014)	LexCult
Um estudo sobre a Educação Infantil enquanto etapa de alfabetização, letramento e desenvolvimento linguístico: a prática dos campos de experiência na garantia dos direitos de aprendizagem	Mariana Nogueira Pereira; Cristiana Barcelos da Silva	2022	Análise documental e bibliográfica	Referenciais teóricos: (Ferreiro, 2000; Piaget; Inhelder, 2003; Bock, 2010; Prestes, 2012; Cezar, 2018; Giuriatti, 2018; Vigotski, 2018)	Philologus
Das expectativas aos direitos de aprendizagem: flutuações de sentidos nas políticas curriculares contemporâneas	Denise de Souza Destro; Geniana dos Santos; Ozerina Victor de Oliveira	2019	Análise documental e bibliográfica	Teoria do Discurso (Laclau, 2015) Perspectiva discursiva (Lopes, 2010)	Educação e Políticas em Debate

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados da revisão bibliográfica decorreram da apreciação de uma dissertação e seis artigos, possibilitando o processo de análise e síntese mediante a congregação das publicações. Os dados possibilitam expor os resultados encontrados, identificar lacunas e incentivar novas investigações científicas relacionadas aos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* na educação infantil.

Examinando o quadro que organiza as produções acadêmicas, percebe-se, de imediato, que as pesquisas recorrem à análise documental e bibliográfica como técnica de seleção de dados. Somente um estudo, por se perfazer como relato de experiência, insere a pesquisa de campo em sua estrutura. As perspectivas teórico-metodológicas apresentam uma gama de teorias e/ou autores que as fundamentam e deslocam, para o campo do currículo, contribuições para as análises.

O artigo denominado “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: percursos de políticas educativas para as infâncias” (Giuriatti; Stecanela, 2022) decorreu da dissertação “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI”, de Giuriatti (2018). Na pesquisa

dissertativa, Giuriatti (2018), ao delimitar os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* como descritivo a ser estudado, no momento do rastreamento das publicações sobre o tema, notou que a expressão não era empregada.

A autora analisa que, durante a busca por publicações acadêmicas, foi possível encontrar alusão aos descritivos *direito, aprendizagem e desenvolvimento*, sem estarem integrados, de modo a formarem uma unidade detentora de um conceito (Giuriatti, 2018). Baseando-se nessa contextura, a autora desenvolveu um exame investigativo sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento buscando compreender o cenário onde resplandeceu esse enunciado, notabilizado, sobretudo, durante o processo de elaboração da BNCC.

Giuriatti (2018) afirma que a BNCC porta, em sua estrutura, influência da Pedagogia da Infância, elaborada por Malaguzzi (1999). Nesse sentido, Giuriatti e Stecanela (2022) sinalizam que a educação infantil, por sua especificidade, requer que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam pensados e organizados, contrapondo-se a práticas transmissivas e conteudistas. De acordo com as autoras:

No Brasil, foi somente em 2017 que se assumiu o compromisso com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, uma tentativa de mover-se na busca pela qualidade da educação, e não apenas ao acesso e à permanência na escola. Foi também nesse ano que oficializamos o arranjo curricular da Educação Infantil organizado em campos de experiência. Essa perspectiva foi inspirada na/pela experiência italiana desenvolvida por Malaguzzi (1999) (Giuriatti; Stecanela, 2022, p. 1153).

As orientações encontradas na BNCC são derivantes das DCNEI (Brasil, 2013), que, de acordo com Giuriatti (2018), igualmente, têm uma concepção de currículo que se aproxima da pedagogia de Malaguzzi (1999). Sobre o currículo, as DCNEI expressam:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

Apoiados(as) nos norteamentos curriculares vinculados aos aportes da Pedagogia da Infância, os(as) professores(as) encontram, nos eixos da educação infantil, interações e brincadeiras, possibilidades para a escuta, o diálogo e o

desenvolvimento do protagonismo das crianças frente às aprendizagens (Giuriatti, 2018). Na mesma direção, Pereira e Silva (2022) sinalizam que os eixos são elementos que favorecem o sentido exploratório na educação infantil.

O estudo de Giuriatti (2018) se importa em relacionar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento atinentes à educação infantil com alguns excertos literários que se vinculam aos pressupostos de Malaguzzi (1999), apresentando-os, assim, como uma inspiração vinculada à Pedagogia da Infância.

Giuriatti (2018, p. 55) ressalta que a BNCC estabelece as competências gerais e na Educação Infantil, “[...] define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem efetivados em cada um dos cinco campos de experiências”.

Pereira e Silva (2022), bem como Siebeneichler, Barros e Carneiro (2020), desenvolveram uma perspectiva de análise correlata à das autoras Giuriatti e Stecanela (2022), ao direcionar o estudo para a compreensão da organização do planejamento docente com base nos campos de experiência e nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os campos de experiência são compreendidos como arranjos curriculares detentores de objetivos a serem alcançados na educação infantil, que, quando sistematizados no planejamento docente, organizam as práticas educativas e endossam os direitos de aprendizagem (Pereira; Silva, 2022).

Corroborando com esse prisma, Siebeneichler, Barros e Carneiro (2020) trazem à cena um relato de experiência sobre os estágios do desenvolvimento infantil fundamentado na teoria piagetiana e nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Durante o período de 18 meses em que participaram da Residência Pedagógica<sup>91</sup>, Siebeneichler, Barros e Carneiro (2020) estruturaram e aplicaram planos de atividades integrando os fundamentos da teoria de Piaget, os campos de experiência, aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para, ademais, constituírem diários de campo por meio das experiências vivenciadas.

Sobre o aspecto do planejamento docente ou dos planos de atividades, Pereira e Silva (2022, p. 913) frisam que, “ao apresentar uma intencionalidade

---

<sup>91</sup> Atividade que integra a Política Nacional de Formação de Professores. A Residência Pedagógica tem por objetivo contribuir para a formação do acadêmico dos cursos de licenciatura ao proporcionar experiências práticas nas escolas de educação básica.

pedagógica nos campos de experiência, o docente deve criar condições para que as crianças transfiram significados de momentos antes experienciados, para as atividades lúdicas ofertadas”.

Seguindo essa lógica, Siebeneichler, Barros e Carneiro (2020) afirmam que, no campo de experiência *O eu, o outro e o nós*, há a necessidade de experiências que abarquem a diversidade étnica e cultural. Pereira e Silva (2022) orientam que o planejamento dos(as) professores(as) contemple práticas pedagógicas, que permitam a expressão de sentimentos, vontades e saberes; o desenvolvimento da autoestima, da identidade e da autonomia; a apropriação dos hábitos de autocuidado e higiene, a fim de abranger os direitos de aprendizagem.

No campo de experiência *Corpo, gestos e movimentos*, Pereira e Silva (2022) e Siebeneichler, Barros e Carneiro (2020) destacam a importância das atividades planejadas que instiguem a convivência entre as crianças, a interação em situações que possibilitem o brincar, o criar, a expressão corporal e a realização de movimentos variados, favorecendo, assim, o conhecimento sobre si e o outro.

No campo de experiência *Traços, sons, cores e formas*, Siebeneichler, Barros e Carneiro (2020) sinalizam que o planejamento docente deve sistematizar atividades que possibilitem a percepção estética. “O desenvolvimento de atividades que relacionem diferentes linguagens é indispensável ao planejamento docente. Por meio desta prática, o aluno se torna capaz de representar e transferir significados” (Pereira; Silva, 2022, p. 917).

Pereira e Silva (2022) e Siebeneichler, Barros e Carneiro (2020) afirmam que as experiências relacionadas ao campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, para abrangerem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, devem ampliar o conhecimento sobre as diferentes linguagens, estimular o vocabulário e as diversas formas de expressão.

No campo *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, Pereira e Silva (2022) ponderam sobre a necessidade de se oportunizar experiências em que o(a) docente incentive os(as) alunos(as) a compreenderem os fenômenos naturais e sociais, bem como suas características e mutações. As experiências com o espaço físico e suas transformações também são destacadas por Siebeneichler, Barros e Carneiro (2020).

No decorrer da pesquisa, as autoras em destaque apresentam os campos de experiência e como garantir o trabalho com os direitos de aprendizagem. Ademais,

Pereira e Silva (2022) registram que o desenvolvimento linguístico se mostra intrínseco aos campos de experiências e indissociável do planejamento docente.

Siebeneichler, Barros e Carneiro (2020) ressaltam que a carência de profissionais e os planejamentos qualificados refletem nas propositivas para o desenvolvimento infantil. As autoras analisam que a compreensão sobre os pressupostos que regem a BNCC e sobre a abordagem piagetiana podem auxiliar na composição de metodologias adequadas à aprendizagem na educação infantil.

Coadunando com essa análise, Pereira e Silva (2022) também identificam discrepâncias quando analisam que, na prática, há uma atenuação do discurso da BNCC, visto que a educação carece de qualidade e investimento. Devido a esses e a outros empecilhos, há um declínio acerca da especificidade dessa etapa, o que ocasiona a compreensão da educação infantil como preparatória para o Ensino Fundamental (Giuriatti; Stecanela, 2022).

Acerca da especificidade da educação infantil, Westrup e Camargo (2021) desenvolveram o estudo “A alfabetização na educação infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC”. O estudo contesta que o propósito da pré-escola seja a alfabetização.

Uma das situações que contribuíram para as práticas de alfabetização na pré-escola foi a presença das crianças de 6 anos na educação infantil (Westrup; Camargo, 2021). Essa condição se alterou com a Lei nº 11.274, de 2006, que dispôs sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade (Brasil, 2006a).

As autoras salientam que, “com a migração das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental, houve um descompasso no processo de alfabetização, causando uma reformulação metodológica a nível nacional” (Westrup; Camargo, 2021, p. 86). A atual conjuntura requer compreender o processo de alfabetização na Educação Infantil, relacionando-o aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (Westrup; Camargo, 2021).

Westrup e Camargo (2021) afirmam que os direitos de aprendizagem possibilitam vivências e experiências importantes para o desenvolvimento infantil. Para assegurar que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento fossem contemplados nas práticas pedagógicas, a BNCC estabeleceu os campos de experiências. No campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, baseando-se nas peculiaridades da educação infantil, argumentam que

[...] o educador deve proporcionar o maior número de experiências e vivências em relação a escrita, utilizando textos de diferentes gêneros como, poemas, fábulas, histórias em quadrinho, deixando que a criança explore e manuseie para criar uma familiarização com a língua escrita (Westrup; Camargo, 2021, p. 93).

As autoras observam que, na BNCC, não existe menção ao descritivo alfabetização na educação infantil, mas, sim, orientações no sentido de articular as etapas de ensino respeitando suas singularidades. Dessa maneira, advogam por uma aprendizagem que não antecipe os conteúdos relacionados à alfabetização, próprios ao primeiro ano do Ensino Fundamental (Westrup; Camargo, 2021).

Westrup e Camargo (2021) referenciam o currículo estadual de Santa Catarina, denominado “Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense”, apontando que, no texto do documento, há a indicação para que as práticas pedagógicas na educação infantil envolvam as diferentes linguagens. Conforme as autoras:

Ao evocar as diferentes linguagens, reportamo-nos ao livro *As cem linguagens das crianças*, de Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, que traz a abordagem de Reggio Emilia e a educação da primeira infância. O livro destaca a importância de proporcionarmos espaços em que as crianças possam se expressar livremente, sem tempos pré-estabelecidos, sem pressa, respeitando os modos de ser e estar de cada criança (Westrup; Camargo, 2021, p. 94).

As autoras concluem ponderando que cabe à educação infantil desenvolver a oralidade e proporcionar o contato com as diferentes linguagens, incluindo a linguagem escrita, para que, assim, no ensino fundamental, os saberes sejam ampliados.

Nota-se que as pesquisas elencadas até o momento abalizam relatos alinhados às propostas da BNCC e aos pressupostos que a integram. As pesquisas de Giuriatti (2018), Westrup e Camargo (2021) e Giuriatti e Stecanela (2022) reconhecem a aproximação entre o arranjo curricular por campo de experiências e a *Pedagogia da Infância*<sup>92</sup>.

---

<sup>92</sup> Compreendendo o alcance do discurso da Pedagogia da Infância e sua influência sobre a educação infantil brasileira e, porventura, sobre o panorama mundial, importa-nos compreender as origens dessa abordagem educacional e seus pressupostos. Reggio Emilia, cidade localizada ao norte da Itália, comporta cerca de 170 mil habitantes e se caracteriza por ser uma área próspera. No passado, ao término da 2ª Guerra Mundial, com o assolamento da cidade, a comunidade se

Na seção 2 desta pesquisa, no item 2.3, observamos que um dos traços peculiares ao construtivismo e à Pedagogia da Infância é a convicção sobre a construção de significados por parte da criança. Os excertos que ecoaram das produções acadêmicas apresentam a constância do enunciado *significados* e seu adjacente *ressignificado*, conforme consta no Quadro 4.

Quadro 4 – Principais discursos das pesquisadoras acerca do enunciado *significados*

Enunciado <i>significados</i> nas produções acadêmicas analisadas
“[...] Uma das possibilidades para acolher a multiplicidade de infâncias que temos no território nacional é a promoção das seis ações que revelam os modos de aprendizagens que as crianças possuem para <i>criar sentidos e significados</i> sobre e no mundo, as quais representam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a criança pequena – brincar, conviver, conhecer-se, expressar, explorar e participar –, implicados nos campos de experiências” (Giuriatti, 2018, p. 60, grifos da autora).
“Ao apresentar uma intencionalidade pedagógica nos campos de experiência, o docente deve criar condições para que as crianças transfiram <i>significados</i> de momentos antes experienciados, para as atividades lúdicas ofertadas” (Pereira; Silva, 2022, p. 912-913, grifo das autoras).
“Por falar em alfabeto, ainda se vê nas salas de Educação Infantil o alfabeto exposto já no primeiro dia de aula, sem que seja apresentado às crianças e <i>ressignificado</i> por elas” (Westrup; Camargo, 2021, p. 94, grifo das autoras).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Malaguzzi, preceptor da Pedagogia da Infância, em entrevista à Lella Gandini, ao ser questionado sobre o papel do adulto na aprendizagem, responde que, de maneira indireta, a sua função é a de estimular as crianças, pois se compreende que elas “[...] são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações” (Malaguzzi, 1999, p. 91).

O papel do adulto, nessa ótica, exime-se da transmissão dos conhecimentos objetivos produzidos pela humanidade e se impele a incentivar, por meio de estruturas semânticas, a relação entre o significado e o sentido das experiências

---

empenhou em sua reconstrução, apoiada em um veemente senso de cooperação. Assim, iniciou-se uma reestruturação política, econômica, social, cultural e educacional na cidade italiana. A educação infantil pública, em compasso com a reconstrução da cidade e sustentada nas ideias de Loris Malaguzzi, atualmente, conta com uma rede de creches e pré-escolas que se integram à Fundação Reggio Children e ao Centro Internacional Loris Malaguzzi. A abordagem malaguzziana, ou denominada Reggio Emilia, abrange pressupostos filosóficos e pedagógicos, além de orientações para a organização dos tempos e espaços na educação infantil, vinculadas a composições que realcem o protagonismo infantil. No livro “As cem linguagens da criança” (Edwards; Gandini; Forman, 1999), há a identificação dos autores que, por meio de suas concepções filosóficas, inspiraram a Pedagogia Infância, dentre os quais se destacam: Dewey, Wallon, Montessori, Freinet, Decroly, Piaget e, mais recentemente, Gardner e Moscovici.

vivenciadas pelas crianças. Portanto, reitera-se que a construção de significados latente na Pedagogia da Infância se relaciona aos pressupostos construtivistas e insere a pedagogia de Malaguzzi (1999) como atinente a essa abordagem.

Malaguzzi (1999) consente com Piaget ao afirmar que a aprendizagem deve ser a base para o ensino. “Através de um intercâmbio ativo e recíproco, o ensinar pode ser a força para aprender a aprender” (Malaguzzi, 1999, p. 94). Na perspectiva apresentada, a aprendizagem se torna primordial e o ensino secundário. O professor é compreendido como um elemento intermediário para a construção de significados em detrimento de um transmissor de conhecimentos.

Se a escola não se configura como um espaço de ensino sistematizado e intencional, ela se assemelha aos demais ambientes promotores de interações e brincadeiras, como: clubes, parques, igrejas, dentre outros. Por essa razão, compreende-se que a Pedagogia da Infância deprecia o ensino como atividade promotora da humanização para o máximo desenvolvimento humano.

Esta tese compreende que o currículo é o âmago da educação e, por seu intermédio, o ensino é pensado, planejado e desenvolvido. O currículo, devido à pluralidade da sociedade brasileira, é um espaço de interesses convergentes e divergentes. Assim, as duas próximas publicações a serem analisadas apresentam uma tendência divergente à BNCC, atribuindo um novo sentido para os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A pesquisa de Destro, Santos e Oliveira (2019) apresenta ponderações sobre a expressão *direitos de aprendizagem* sopesando o cenário das reformas contemporâneas. As autoras analisam as flutuações que demarcam a composição dos direitos de aprendizagem, assinalando que “as intenções formativas apresentadas inicialmente deslizaram de sentido para intenções educativas pautadas por habilidades e competências, ressignificando a função da escola e sua articulação com as demandas sociais” (Destro; Santos; Oliveira, 2019, p. 73).

A corrente declaração de que a educação brasileira se encontra em crise tem se estabelecido como um discurso que justifica as reformas, sobretudo com recomendações de ordem internacional. Reformas suscitadas ante a um enredo de políticas educacionais amplas com interesses universais para a educação global (Destro; Santos; Oliveira, 2019).

As reformas são pensadas e implementadas na busca de que a formação dos sujeitos se ajuste a propostas educacionais homogêneas, em conciliação com as

propensões mundiais e as projeções nacionais. Os discursos que as integram emergem “[...] de lutas, de apagamentos, do silenciamento de posicionamentos e de condições de produção das práticas enunciativas” (Destro; Santos; Oliveira, 2019, p. 76).

Nesse cenário, sobressaem-se entidades e organizações que emanam prescrições que hegemonizam significações sobre o currículo. Em meio ao caráter regulatório das instruções curriculares, Destro, Santos e Oliveira (2019, p. 77) analisam a necessidade de adotarmos “[...] uma leitura desconstrutiva dos discursos prescritos e normativos [...]”.

Para as autoras, o currículo, para além de ser um documento físico, é um processo que se manifesta por meio de negociações advindas das relações sociais entre os indivíduos que compõem o campo educativo. Mediante disputas, as significações penetram nos discursos prevendo destinos a serem alcançados.

Ponderando sobre essa circunstância, Destro, Santos e Oliveira (2019) optaram por focalizar o estudo acerca da expressão *direitos de aprendizagem*, como prescrição curricular pragmática que organiza as reformas educacionais brasileiras. A expressão se manifesta após a evidência intensa do termo expectativas de aprendizagem.

A mudança de termos e, conseqüentemente, de perspectiva, encontra-se afinada aos interesses do MEC, pois Destro, Santos e Oliveira (2019) avaliam que a expressão expectativas de aprendizagem, embora apresentando-se vaga, detinha uma acepção relacionada a conteúdos mínimos, a aprendizagens esperadas ao final de cada etapa.

O MEC, valendo-se do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental” (Brasil, 2012), notabilizou a expressão direitos de aprendizagem e se comprometeu a orientar todo o território nacional a efetivá-la.

De acordo com Destro, Santos e Oliveira (2019), os direitos de aprendizagem conquistaram espaço e se conectam com os movimentos a favor de uma base nacional. A pesquisa das autoras examinou que a expressão direitos pode indicar “[...] tanto a responsabilização docente pela garantia de algo que ultrapassa a capacidade do professor, quanto às essências que esse processo visa atingir [...]”. (Destro; Santos; Oliveira, 2019, p. 83).

Percorrendo um caminho que se contrapõe à BNCC, tal como Destro, Santos e Oliveira (2019), Gonçalves e Moreira (2022) reiteram que existem disputas e contradições que circundam os documentos oficiais curriculares. Na BNCC, identifica-se o discurso voltado para a igualdade de acesso aos bens culturais, porém são declarações que, na prática, “[...] produzem apagamentos das diferenças, uma vez que a igualdade se torna, também, um discurso que visa homogeneizar corpos e modos de se relacionar com o mundo e com o outro” (Gonçalves; Moreira, 2022, p. 210).

Ao se comprometer com uma base de direitos e objetivos de aprendizagem comuns, a BNCC padroniza o trabalho docente e o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, os códigos alfanuméricos que a compõem são artifícios que, quando atrelados ao planejamento dos(as) professores(as), garantem os desígnios que devem ser alcançados na educação infantil. Os códigos alfanuméricos favorecem o enquadramento dos materiais didáticos aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o que incita o mercado editorial e minora as experiências advindas das relações que integram o espaço escolar (Gonçalves; Moreira, 2022).

Diante do exposto, as autoras, por intermédio da análise de três direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ressaltam a necessidade de avaliarmos o que nos é imposto discursivamente, pois a educação deve integrar as diferenças de classes, etnias, culturas e gêneros, ao invés de apagá-las dos currículos. Nas palavras das autoras, a BNCC “visa promover uma igualdade que invisibiliza a diferença” (Gonçalves; Moreira, 2022, p. 216).

Identificamos nos excertos que ressoaram das produções acadêmicas a prevalência dos enunciados *hegemonia* e seus adjacente, como também *apagamentos*, conforme constam nos Quadros 5 e 6.

Quadro 5 – Principais discursos das pesquisadoras acerca do enunciado *hegemonia*

Enunciado <i>hegemonia</i> nas produções acadêmicas analisadas
“A partir de uma perspectiva discursiva, Macedo (2014), ao discutir a BNCC, destaca o papel de agentes privilegiados que atuam no sentido de estabilizar e <i>hegemonizar</i> significações sobre o currículo e a educação” (Destro; Santos; Oliveira, 2019, p. 77).
“Prendemos explicitar nossa crítica em relação a um documento que se arvora a ideia de compor um comum unificado e <i>hegemônico</i> que determina corpos, sujeitos e maneiras de pensar e fazer a docência” (Gonçalves; Moreira, 2022, p. 210).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 6 – Principais discursos das pesquisadoras acerca do enunciado *apagamento*

Enunciado <i>apagamento</i> nas produções acadêmicas analisadas
“Tendo em vista tais aspectos, reconhecemos os mesmos como posicionamentos discursivos, que, especialmente no campo do currículo/da cultura são definidos, conforme Lopes e Macedo (2005), por meio de lutas, de <i>apagamentos</i> , do silenciamento de posicionamentos e de condições de produção das práticas enunciativas” (Destro; Santos; Oliveira, 2019, p. 76).
“Na Base Nacional Comum Curricular, a busca incessante por igualdade de direitos e acesso aos bens culturais, produzem <i>apagamentos</i> das diferenças, uma vez que a igualdade se torna, também, um discurso que visa homogeneizar corpos e modos de se relacionar com o mundo e com o outro” (Gonçalves; Moreira, 2022, p. 210).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As análises a respeito das duas últimas publicações apontam para o que deveria ser o princípio da educação, isto é, a promoção do acesso aos bens culturais e da cidadania para a coletividade, considerando, assim, que os indivíduos são diversos e diferentes.

Tendo em vista o que foi anunciado pelas 7 produções acadêmicas, no que se refere ao enunciado direitos de aprendizagem e desenvolvimento, percebe-se que o termo se encontra revestido de discursos que o impregnam de significações e avaliações. Conforme a Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2017c), o termo equivale a competências.

Os sentidos expressos pelas 5 publicações analisadas, a priori, indicam convergência com o enunciado, entendendo que as competências, digo, o conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se possibilitam às crianças o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, das habilidades.

O currículo, fundando em habilidades e competências, atenua a transmissão dos conteúdos científicos que perfazem as ciências naturais e sociais. Impera a atribuição de significados por parte das crianças, o que minora as possibilidades de apropriação dos elementos culturais, bem como a percepção das relações entre eles, por meio das suas características. Condição que irá influir na identificação das categorias e dos conceitos que os abrangem e possibilitam a generalização.

As concepções e pressupostos veiculados por parte das produções acadêmicas colaboram para sobrelevar os ideários ideológicos e hegemônicos contidos na BNCC e que orientam as políticas curriculares para a educação infantil. Para Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 20), “[...] um currículo nacional se cruza com uma função social do Estado que é o de atender a um direito do cidadão que busca

na educação escolar uma via de cidadania compartilhada com seus concidadãos e um acesso digno da partilha dos bens produzidos”.

Contudo, as reformas contemporâneas, projetadas em acordo com os interesses internacionais e nacionais, comprometem-se com uma política educacional que, ao estabelecer uma base comum de competências, define o indivíduo que se quer formar, em conformidade com um projeto de nação afinado aos ideários pós-modernos e neoliberais.

Cury, Reis e Zanardi (2018) afirmam que não há neutralidade nos enunciados, pois os conceitos que os permeiam são compostos por disputas ideológicas intrínsecas ao campo educacional. As prescrições curriculares fixas contidas na BNCC, orientadas por um posicionamento teórico-epistemológico imposto, revelam uma contraposição à diversidade de discursos e práticas que abrangem a educação. Assim, de acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 60), a educação é organizada como “[...] um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização”.

Na educação infantil, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento se tornam consensuais quando o discurso da Pedagogia da Infância se aproxima da sedução (Rossler, 2005) do discurso construtivista. Palavras que apresentam significações atrativas e cativantes, mas que se permeiam por uma ideologia que visa ao empobrecimento do desenvolvimento humano.

A educação infantil se encontra transpassada por palavras, signos e discursos ideológicos que detêm, contraditoriamente, diferentes sentidos. Ser protagonista e construir significados pode representar, para uns, autonomia e, para outros, subordinação. Se analisarmos a enunciação de acordo com os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, significará subordinação, por não se vincular a conhecimentos de base científica e de caráter universal.

Os aportes da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica concebem que é possível envolver as crianças com o planejamento e, quiçá, com os conhecimentos históricos e culturais mais elaborados quando os(as) professores(as) acolhem as experiências que as crianças têm em seu cotidiano e as ampliam; apresentam o que elas desconhecem, gerando novas necessidades de aprendizagem (Magalhães *et al.*, 2017).

O(a) professor(a), ao ouvir e olhar para o que a criança já conquistou, compreende o nível de desenvolvimento em que ela se encontra, o que lhe

possibilitará organizar o planejamento com atividades para o desenvolvimento iminente. Para isso, é preciso ensinar-lhe a: ouvir e cantar músicas ricas em letra, melodia, ritmo e harmonia; observar, desenhar e pintar, por meio do saber, sobre as linhas, as cores, os traços e as formas, presentes nas obras de notáveis artistas; tatear, saborear e elaborar conhecimentos sobre os espaços e tempos ao aprender acerca da natureza e do patrimônio criado pela humanidade.

Ao organizar o ensino e a aprendizagem, tendo em vista essa proposição, entende-se que “[...] o processo de humanização se constitui de via de mão dupla em que a apropriação da cultura pela criança se completa com a objetivação da cultura pela criança” (Magalhães *et al.*, 2017, p. 223). Quão plena e acurada for a experiência cultural da criança, quão será a sua capacidade de construir imagens.

Conforme Vigotski (2018, p. 26), “se eu não tiver alguma ideia de aridez, de areal, de enormes espaços e de animais que habitam o deserto, não posso, é claro, criar a imagem daquele deserto”. É preciso que alguém mostre e descreva o deserto para que a criança possa imaginá-lo por meio da sua relação com a realidade.

Ao limitar o desenvolvimento da criança às competências por meio de sua experiência imediata, cotidiana, funcional, ata-se a possibilidade de ela se aventurar para além do que está posto, ou seja, de assimilar “[...] a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação” (Vigotski, 2018, p. 27). Essa é uma das especificidades do trabalho com a educação infantil.

Este estudo reverencia as pesquisas de Giuriatti (2018), Westrup e Camargo (2021) e Giuriatti e Stecanela (2022) no que concerne à anulação da especificidade da educação infantil para uma formação calcada na prontidão. Todavia, ressalta que essa condição não pode ser vinculada somente à antecipação das práticas conteudistas próprias do ensino fundamental.

Concebe-se que o preparo para o futuro, que se distancia da criança do presente, ocorre quando existem currículos fundamentados por competências. Portanto, descortinar a matriz teórica que sustenta as competências como um pressuposto que provém do construtivismo é tarefa que será levada adiante.

### 3.3 DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: UMA ANÁLISE COM BASE NA TEORIA DO CAPITAL HUMANO

No ensejo neoliberal e pós-moderno, as políticas para a infância adquirem predileção na agenda dos Organismos Internacionais<sup>93</sup>. No âmbito nacional, as políticas educacionais de acesso<sup>94</sup> à educação infantil se acentuam. Observou-se, anteriormente, que os eventos e relatórios internacionais que se sucederam a partir da década de 1990 contribuíram para que a educação infantil se integrasse à agenda mundial.

No bojo desse movimento, que designa recomendações e financiamento para as políticas destinadas à infância, encontram-se as justificativas por essa predileção. Ocorre que a garantia do adequado desenvolvimento da criança, sobretudo na primeira infância, passa a ser compreendida como recurso para minimizar os problemas de ordem social e possibilitar o desenvolvimento econômico sustentável (Santos, 2019).

A sociedade capitalista, constituída por constantes crises econômicas que afetam a estrutura social, necessita se recompor para se sustentar. Sob esse enfoque, a educação infantil é orientada para o desenvolvimento do capital humano que, enredado à narrativa de atenuação da pobreza e de formação para retornos econômicos futuros, organiza a esfera curricular.

Verifica-se que, para além da garantia do acesso à escola e da permanência na educação infantil, as recomendações de ordem internacional se apoiam em competências que permitam ao indivíduo se tornar produtivo. As recomendações em questão estão assentadas nas pesquisas desenvolvidas por Theodore W. Schultz<sup>95</sup>,

---

<sup>93</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), dentre outros.

<sup>94</sup> A luta pelo acesso à educação infantil pública e o seu reconhecimento como direito das crianças tiveram destaque no Brasil em meados da década de 1980. Na ocasião, a sociedade civil organizada despertou o debate que reverberou na Constituição Federal de 1988.

<sup>95</sup> Schultz foi professor de economia da Universidade de Chicago e pesquisador acerca da formação humana, como possibilidade geradora para ganhos em produtividade. A matriz teórica elaborada por ele constata que o trabalho, quando qualificado por meio da educação, torna-se um dos principais meios para o aumento da produtividade e, conseqüentemente, para a ampliação da taxa de lucro do capital (Minto, 2006).

contemplado, em 1968, com o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano.

De acordo com Schultz (1967, p. 25), “sempre que a instrução elevar as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola”. O interesse de Schultz, para a pesquisa relativa ao capital humano, ocorreu entre os anos de 1956 e 1957, naquele momento, os Estados Unidos da América (EUA) apresentavam um crescente aumento na produção. O autor, ante suas análises sobre capital e trabalho, verificou que muitas pessoas estavam investindo em si mesmas por meio da educação.

O investimento na educação foi identificado por Schultz (1967) como a principal causa da elevação na produtividade e, com efeito, “[...] poderia alterar o processo de acumulação, as estruturas, pagamento de salários e o processo de distribuição de renda” (Santos, 2019, p. 7). Nesse cenário, dimensionou-se para a educação os problemas que abrangem a desproporção quanto à arrecadação e partilha da renda, pois se sustenta que a instrução escolar pode apresentar maior ou menor retorno de investimentos, de acordo com as propositivas curriculares desenvolvidas (Schultz, 1967, 1987).

No prefácio do livro “O valor econômico da educação”, Schultz (1967) sinaliza que, mediante os estudos realizados em relação aos campos da economia e da educação, sobreveio um montante de conferências e publicações. Na segunda nota de rodapé do prefácio, o autor indica os organismos que as realizaram:

A OCDE realizou uma conferência, em Washington, D.C., em outubro de 1961, sobre “Crescimento Econômico e Investimento na Educação”. A UNESCO, associada a outras agências internacionais, no encontro de Santiago, Chile, de março de 1962, dedicou-se a “Educação e Desenvolvimento Econômico na América Latina [...]” (Schultz, 1967, p. 10).

A propósito, na ocasião, o responsável pela direção da Bureau Internacional de Educação da UNESCO era Jean Piaget, o que pode indicar uma afinidade entre os pressupostos que fundamentam a teoria do capital humano e a abordagem psicogenética do desenvolvimento, de procedência construtivista.

Diante das análises sobre as obras de Schultz (1967; 1987) e sobre o modelo de produção nascente no final da década de 1970, denominado Toyotismo<sup>96</sup>, subentende-se que o investimento em conhecimentos deve ocorrer por meio do desenvolvimento de competências. Sobre esse aspecto, rememora-se a análise de Duarte (2011) quando este afirma que há, com afinco, o revigoramento do ideário *aprender a aprender*, conexo à abordagem construtivista. Segundo Saviani (2013b, p. 437),

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.

No entanto, de acordo com Kuenzer (2002), na conjuntura do Toyotismo, há uma reconfiguração do significado de competência, oriunda da mudança do modelo de produção, antes definido pelo fordismo/taylorismo. Para compreender a alteração na significação, é preciso considerar que, até o final da década de 1970,

[...] a divisão social e técnica do trabalho, fundamentada na parcelarização, a competência assume o significado de saber fazer [...], antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer (Kuenzer, 2002, p. 1).

Naquela circunstância, os trabalhadores desenvolviam competências por meio da prática de seus ofícios. Por isso, compreende-se que os saberes relacionados às competências não eram passíveis de serem sistematizados e, portanto, ensinados. Dessa forma, as competências não detinham associações com o conhecimento teórico.

A crise de acumulação manifesta no final da década de 1960 demandou a reconfiguração do modelo de produção, esplandecendo os métodos da indústria japonesa. O modelo de produção desenvolvido pela Toyota incidiu sobre a lucratividade mediante os seguintes fatores: restrição da mão de obra; diminuição

---

<sup>96</sup> Modelo de produção industrial originário no Japão e implementado, em princípio, na montadora Toyota. Surgiu como uma opção aos sistemas utilizados nos Estados Unidos, como o fordismo. O Toyotismo, cujo sistema de produção é flexível, levou aproximadamente 20 anos para se estabelecer como base e demandou a implementação de políticas neoliberais.

do desperdício de materiais; investimento em alta tecnologia; e diversificação dos produtos (principalmente quanto ao quesito *design*).

O universo econômico-produtivo relativo ao modelo toyotista gerou uma nova organização do trabalho, denominado sistema de acumulação flexível<sup>97</sup>, no qual “o conceito de competências passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho [...]” (Kuenzer, 2002, p. 2).

A relação entre o trabalhador e o conhecimento para operar a máquina permanece, porém há a necessidade do desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas que propiciem a apreensão e o uso de diferentes linguagens e formas de comunicação (Kuenzer, 2002).

Concernente ao exposto, assentada na hegemonia da fábrica (Carvalho, 2022), a educação passa a ser anunciada. Julga-se que a escola seja o recurso e a solução para o desenvolvimento das competências compatíveis ao sistema produtivo. Nota-se que a significação em relação ao enunciado competências, antes conexas ao trabalho concreto, torna-se obsoleta perante a ótica econômica latente no contexto contemporâneo.

O aumento do trabalho abstrato no sistema produtivo muda a sua significação. Constata-se que o enunciado competências, que figura nos documentos curriculares oficiais, concebidos pelo Estado, contempla uma acepção vinculada à vigente estruturação do trabalho. De acordo com Carvalho (2022, p. 75), “por tais motivos que compreendemos que o conceito de competência aplicado à educação, seja ela escolar, ou qualquer outro modo de formação humana, tem um caráter estritamente ideológico”.

Nesse cenário, em que se almeja que a educação se assemelhe ao mercado, desponta na literatura educacional os estudos de Philippe Perrenoud. Doutor em Sociologia e professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra, no livro “Construir as competências desde a escola”, com primeira edição publicada em 1999, o autor, na introdução, questiona: “Afim, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?” (Perrenoud, 1999, p. 7).

---

<sup>97</sup> Modo em que o processo produtivo é organizado. Nesse sistema, a aquisição de matérias-primas se ajusta ao compasso produtivo, ou seja, à procura do consumidor. Outra característica é que os consumidores recebem seus produtos a partir de um prazo determinado.

O autor responde à indagação afirmando que é um equívoco aceitar que o desenvolvimento de competências se contraponha à transmissão de conhecimentos, pois todas as ações humanas demandam algum tipo de saber, do mais superficial ao mais aprofundado (Perrenoud, 1999). Ocorre que, no atual sistema de acumulação, perante a interposição das novas tecnologias, o trabalho abstrato se intensifica, delegando outras incumbências à educação escolar. De acordo com Perrenoud (1999, p. 7): “Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas em modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas exigem”.

A essa ideia, o autor acrescenta que, para organizar as experiências de aprendizagem, por meio das competências, a escola precisa ter tempo. Kuenzer (2002) salienta que Perrenoud (1999) não especifica se o tempo de escolarização é suficiente para promover a articulação entre os conhecimentos considerados tácitos ou de senso comum e os conhecimentos teóricos, o que a autora considera um impasse.

Adiante, Perrenoud (1999, p. 7) define competência “[...] como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limita-se a eles”. Observa-se que, recorrendo a uma concepção pragmática, a obra de Perrenoud (1999) reverberou sobre os documentos oficiais, incluindo a BNCC.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017a, p. 8).

Ao observar a consonância entre as definições, emprega-se a análise de Kuenzer (2002), para evidenciar que as variadas situações vivenciadas pelos(as) alunos(as) necessitam da mobilização de conhecimentos que podem diferir na sua equivalência. Perrenoud (1999), ao desconsiderar o fator da equivalência, produz uma lacuna teórica. Em vista disso, a autora propõe a compreensão do conceito de competência apoiada na definição de práxis.

Recorrendo à obra *Ideologia Alemã* (Marx; Engels, 2009), Kuenzer (2002) assente que a práxis é uma atividade concreta, transformadora do âmbito real para o

alcance de finalidades. Contudo, para que a práxis ocorra, o contexto real precisa ser conhecido, por isso deve ser recriado no plano do pensamento, para que, então, detenha significado. Os fatos apreendidos pela observação imediata precisam ser analisados, conceituados, interpretados e compreendidos para além da aparência, buscando se constituírem como conhecimento.

Ou seja, o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é neste movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade que se deixa parcialmente perceber, que, por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados (Kuenzer, 2002, p. 12-13).

Compreende-se que a práxis é um movimento racional e prático, apoiado na interpretação, para transformar a realidade por meio da ação humana. A transformação busca uma nova condição; logo, é derivante de finalidades condicionadas à existência, provém da consciência frente ao contexto real.

Todavia, analisa Kuenzer (2002, p. 14): “[...] por mais que a atividade teórica se aproxime da prática, com ela não se confunde, guardando especificidades que se resumem na produção de ideias e representações e conceitos, atendo-se ao plano do conhecimento”. Por isso, a atividade teórica não transforma a realidade.

O pensamento, a compreensão, a consciência e a atividade teórica alteram as representações, os conceitos e as concepções sobre o real, mas não incidem, por si sós, sobre o contexto. As ideias precisam ser convertidas em ações. O instrumento de mediação entre a teoria e a práxis é a educação. De acordo com Kuenzer (2002, p. 16), “[...] a educação é mediação entre os processos de aquisição do conhecimento e sua materialização em ações transformadoras da realidade”.

A educação escolar tem como premissa a socialização do conhecimento clássico e objetivo, compreendendo-se como lócus de formação teórica conexo à práxis. Portanto, escola é incapaz de reproduzir a práxis, não se destinando ao desenvolvimento de competências que dar-se-á no âmbito produtivo (Kuenzer, 2002).

Delegar à educação escolar o desenvolvimento de competências, como expresso na BNCC, é ocultar que existem conhecimentos com especificidades e equivalências distintas. O conhecimento tácito, que envolve operações práticas e

espontâneas, está associado aos conceitos cotidianos, os quais podem conduzir aos conceitos científicos.

O decurso que resulta na formação dos conceitos científicos inicia na infância com o desenvolvimento da percepção, da linguagem e da aprendizagem acerca da generalização. Os conceitos científicos emergem de uma organização sistemática e são entrepostos por outros conceitos. Por isso, a escola é o espaço central para a sua apreensão.

Contudo, educar por competências retira da escola a responsabilidade instrutiva a respeito dos conhecimentos científicos, os quais contribuem para o processo de formação de conceitos, para o desenvolvimento da consciência e de uma compreensão mais clarificada da realidade. Há o repasse dos encargos que devem ocorrer no interior das práticas sociais produtivas para a escola.

A educação escolar, sendo um dos elementos da totalidade que inteiram o sistema de produção e acumulação flexíveis, apresenta-se acordada com o ideário neoliberal, que se beneficia do brado pós-moderno, acerca da negação da ciência e da verdade, ante a construção de significados individuais e plurais. Por isso, de acordo com Duarte (2022, p. 13), “[...] o universo ideológico neoliberal e pós-moderno é um ser com duas cabeças, mas um só corpo”.

Esse sistema ideológico irrompe nos currículos escolares, recorrendo às competências para limitar o ensino dos conteúdos clássicos, o que promove não só o esvaziamento das práticas pedagógicas, mas a precarização sob a formação humana. Para Kuenzer (2002, p. 17), proclamar a escola

[...] como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento.

Logo, para a classe trabalhadora, almeja-se a ampliação da produtividade individual e social, além de maior flexibilidade frente às flutuações do mercado. Como já mencionado, no sistema de produção flexível, aceleram-se a produtividade e a lucratividade, com um amplo investimento em tecnologia, o que ocasiona diminuição na contratação de mão de obra, maior extração da mais valia e menor

tempo de produção (Carvalho, 2022). Consequentemente, há uma legião de desempregados, a qual se denomina exército de reserva. À disposição do capital, essa legião se encontra desprovida de trabalho e/ou garantias trabalhistas.

Esse quadro é composto por trabalhadores que, frente às oscilações do mercado, são dispensados dos segmentos intermitentes dos complexos industriais; trabalhadores excedentes nas áreas agrícolas que, devido ao processo de industrialização, não são absorvidos pelos centros urbano-industriais; “[...] trabalhadores ativos e com ocupações irregulares e eventuais: os precarizados, temporários, com máximo tempo de serviço e mínimo de salário [...]” (Iamamoto, 2001, p. 15). Acresce-se a esse quadro uma multidão que se encontra à margem da sociedade.

A arena ideológica enuncia que o colapso social, devido ao desemprego estrutural, é fator concernente à educação, pois a escola precisa se reorganizar curricularmente para formar os indivíduos de acordo com os pleitos do mercado. Em vista disso, de acordo com a teoria do capital humano<sup>98</sup>, cada indivíduo deve investir em sua formação para que seus méritos sejam alcançados. Nota-se que o saber se ratifica pela funcionalidade para os indivíduos, contrapondo-se à ideia de conhecimentos para a soberania da coletividade. Iamamoto (2001, p. 18) emoldura o retrato pós-moderno, quando disserta:

Por uma artimanha ideológica, elimina-se, no nível da análise, a dimensão coletiva da questão social, reduzindo-a a uma dificuldade do indivíduo. A pulverização da questão social, típica da ótica liberal, resulta na *autonomização de suas múltiplas expressões* – as várias “questões sociais”, - em detrimento da perspectiva da unidade.

O discurso ideológico dissimula a realidade escamoteando que o desemprego estrutural, causa da acumulação capitalista, apresenta-se como fator necessário à reestruturação do capital, assim como a narrativa presente na teoria do capital humano falseia os fatos eximindo da exploração a responsabilização sobre a questão social<sup>99</sup>.

---

<sup>98</sup> Ver “Educação na primeira infância: direito público x capital humano” (Correa, 2019); “Avaliação das propostas do Banco Mundial para a Educação Infantil: influências e consequências nos países periféricos” (Rodrigues; Lara, 2006).

<sup>99</sup> “[...] a “questão social” está elementarmente determinada pelo traço próprio e peculiar da relação capital/trabalho – a exploração” (Paulo Netto, 2001, p. 45).

Consoante às ideologias que obscurecem o real, o conhecimento para a prática produtiva passa a ser contemplado nos currículos escolares. Com isso, deposita-se na educação a resolução das mazelas de uma sociedade fundada em um abismo social. Abismo validado pelas políticas curriculares oficiais agravantes das desigualdades de classe.

Nos currículos escolares, o saber adquire o feitiço de uma construção subjetiva e, portanto, particular a cada indivíduo. Considerando essa configuração, desponta majoritariamente o posicionamento de negação e descrédito quanto ao ensino dos conteúdos escolares de caráter objetivo, científico, clássico e universal.

Proliferando-se nos países subdesenvolvidos, detentores de índices de desigualdades sociais alarmantes, os pressupostos da teoria do capital humano, apesar de apresentarem seu apogeu durante a produção fordista/taylorista, influem sobre a educação respaldando currículos centrados no individualismo e no utilitarismo, peculiares à pedagogia das competências.

Na educação infantil, observa-se a imanência em formar a criança para vir a ser um cidadão produtivo a serviço do capital. Nesse sentido, há “[...] um discurso que, enquadra as crianças pequenas como seres *meramente* biológicos, com “janelas de oportunidades” a serem exploradas numa perspectiva quase que explicitamente mercantil [...]” (Correa, 2019, p. 84).

Em vista disso, há a oposição ao ensino sistematizado e a anuência ao estímulo para a construção de significados. O ensino deixa de ser central para a aprendizagem e o desenvolvimento humanos. Torna-se primordial o alcance das competências, que, acrescidas “[...] pela epistemologia piagetiana da construção de significação individual do conhecimento como processo adaptativo [...]” (Carvalho, 2022, p. 43), não se apresentam como ensináveis, mas, sim, como aprendíveis, por meio dos pilares do *aprender a aprender*.

Na BNCC (Brasil, 2017a), as competências a serem desenvolvidas, especificamente na educação infantil, ou seja, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conexas aos objetivos de aprendizagem, isto é, as habilidades a serem adquiridas, manifestam-se atendendo a uma perspectiva em que se priorizam os saberes individuais sobre as circunstâncias imediatas e cotidianas. Há a secundarização dos processos capazes de promover os alicerces para o desenvolvimento dos conceitos não espontâneos, em especial, os científicos. A Figura 6 exibe a propositiva da BNCC:

Figura 6 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento I

## CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI01ET04)</b> Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	<b>(EI02ET04)</b> Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	<b>(EI03ET04)</b> Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

Fonte: Brasil (2017a, p. 51).

Na composição do quadro ilustrado, nota-se que, em cada campo de experiências, há a progressão das aprendizagens, desde a faixa etária dos bebês até o grupo das crianças pequenas. No documento, o comando destinado ao professor se centra na habilidade a ser alcançada pela criança. Para tanto, há uma ação a ser estimulada pelo(a) professor(a) para que, mediante a experiência, a habilidade seja adquirida. Oculta-se da organização curricular a denominação dos conhecimentos científicos que perfazem a prática de ensino, por exemplo:

- noções espaciais de orientação, direção, proximidade, lateralidade, exterioridade, interioridade, lugar e distância (Paraná, 2018);
- “correspondência termo a termo” (Paraná, 2018, p. 179);
- “medidas padronizadas e não padronizadas de comprimento, massa capacidade e tempo” (Paraná, 2018, p. 206);
- “mudanças nos estados físicos da matéria” (Paraná, 2018, p. 211).

Esvazia-se a BNCC das possibilidades de sistematização dos conteúdos científicos, conferindo-lhe repetidamente, quando consideramos a história da educação infantil, uma orientação compensatória. Todavia, neste momento, é voltada para a aquisição de habilidades e competências que, posteriormente, serão aparatos para o combate à pobreza extrema e gerar sustentabilidade. Sob esse olhar, investir na educação da primeira infância representa um porvir com menores altas taxas de criminalidade e resultados mais significativos no ensino fundamental (Correa, 2019).

A aprendizagem escolar, de acordo com Vygotsky (1998), é um processo e uma fonte de conceitos que conduz o desenvolvimento infantil, apresentando-se como determinante para o curso do desenvolvimento mental. O autor considera que os conceitos espontâneos diferem dos não espontâneos, pois se estruturam e desenvolvem sob circunstâncias distintas. Os conceitos espontâneos advêm da experiência pessoal, já os conhecimentos não espontâneos decorrem do aprendizado na escola.

A mente se defronta com problemas<sup>100</sup> diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos. Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhes muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente. Uma vez que os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança, e quanto à atitude da criança para com os objetos, pode-se esperar que o seu desenvolvimento siga caminhos diferentes, desde o seu início até a sua forma final (Vygotsky, 1998, p. 108).

O ensino e a aprendizagem, decorrentes da escola, impulsionam uma percepção generalizante que ocasiona a conscientização da criança em relação à sua atividade mental. De modo díspar, os conceitos espontâneos não induzem a consciência, pois a atenção da criança “[...] está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere, nunca no próprio pensamento” (Vygotsky, 1998, p. 115).

O desenvolvimento da consciência é inerente à generalização. Esta decorre da elaboração de um conceito que tem uma posição superior em relação a uma série de conceitos a ele subordinados. Dessa maneira, há um sistema de relações conceituais, conforme nos revela a análise de Vygotsky (1998, p. 116):

Uma criança aprende a palavra *flor*, e logo depois a palavra *rosa*; durante muito tempo o conceito “flor”, embora de aplicação mais ampla do que “rosa”, não pode ser considerado o mais geral para a criança. Não inclui e nem subordina a si a palavra “rosa” – os dois são intercambiáveis e justapostos. Quando “flor” se generaliza, a relação entre “flor” e “rosa”, assim como entre “flor” e outros conceitos subordinados, também se modifica na mente da criança. Um sistema está se configurando.

---

<sup>100</sup> Para Vygotsky (1998 p. 67), um conceito é “[...] uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas”.

Na educação escolar, os conceitos científicos transmitidos e apropriados pelas crianças em suas relações com os objetos são mediados por outro conceito implicando uma hierarquia no interior de um sistema de conceitos. Portanto, a aprendizagem dos conceitos científicos, contidos nos conteúdos de ensino, promove o desenvolvimento mental da criança.

A intencionalidade pedagógica do(a) professor(a), ao sistematizar os conteúdos científicos, desde a educação infantil, é de fundamental importância para que, progressivamente, o(a) aluno(a) alcance níveis mais elevados de pensamento. Todavia, as enunciações curriculares da BNCC sinalizam o pressuposto no qual o desenvolvimento humano segue um curso natural e, por isso, não é afetado pela aprendizagem.

Há a desqualificação da transmissão dos conteúdos científicos, que, quando convertidos em saberes escolares, são passíveis de serem apropriados, inclusive pelas crianças pequenas. O que passa a conduzir as práticas pedagógicas é a espontaneidade da criança, pois se considera que o conhecimento não deve ser ensinado, mas construído mediante as interações com o meio, com seus pares e com os adultos.

Em sintonia com a Pedagogia da Infância, adjacente à abordagem construtivista, a BNCC se fundamentou com respaldo no espontaneísmo infantil e na construção do conhecimento, manifestos por meio da atribuição de significados sobre as experiências. Visto que existem várias maneiras de se interpretar as experiências, “[...] cada criança pode ressignificar o mundo e o conhecimento, (re)apresentando-o de um jeito próprio, produzindo novas culturas e formas de se pensar e de se ver o mundo” (Arce, 2013, p. 24).

Com base nesse enfoque, o nível de desenvolvimento da criança não é mensurado pela sua aprendizagem escolar, “[...], mas sim pelo modo como ela pensa sobre assuntos a respeito dos quais nada lhe foi ensinado” (Vygotsky, 1998, p. 119). Há uma cisão entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

No sentido oposto, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural argumentam que a aprendizagem escolar deve se adiantar ao desenvolvimento, sendo sua direção, pois o que hoje a criança faz com o auxílio do adulto, posteriormente, fará com autonomia. Incontestavelmente, há de se considerar a maturidade das funções psicológicas, mas se orientando para o nível de desenvolvimento que a criança irá alcançar, e não para o nível que já alcançou.

Conforme Vygotsky, a aprendizagem escolar contribui para a maturação das funções psicológicas superiores quando ainda estão em desenvolvimento. Contudo, retraindo do(a) professor(a) o seu papel de mediador de conhecimentos e posicionando-o(a) como um(a) facilitador(a) de tempos, espaços e relações que induzam as experiências atinentes a cada campo, a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento decaem. Na Figura 7, alusiva à BNCC, observa-se essa propositiva ao se localizar experiências em que o cotidiano e o saber espontâneo são referências.

Figura 7 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento II

## CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI01ET01)</b> Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	<b>(EI02ET01)</b> Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	<b>(EI03ET01)</b> Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

Fonte: Brasil (2017a, p. 51).

Verifica-se, no quadro ilustrado, a imprecisão do conhecimento objetivo, ou seja, do conceito científico que deve ser sistematizado e transmitido para que a criança alcance o objetivo de aprendizagem. O objetivo de aprendizagem para as crianças pequenas é estabelecer relações de comparação entre objetos, observando as suas propriedades. Para se alcançar o objetivo, torna-se necessário que o(a) professor(a) transmita conhecimentos e estimule a compreensão sobre os seguintes conteúdos:

- “características físicas, propriedades e utilidades dos objetos” (Paraná, 2018, p. 61);
- “objetos do patrimônio natural e cultural” (Paraná, 2018);
- percepção dos objetos no espaço; (Paraná, 2018);
- “órgãos dos sentidos e sensações” (Paraná, 2018, p. 131);

- “textura, massa e tamanho dos objetos” (Paraná, 2018, p. 170);
- “coleções: agrupamento de objetos por semelhança” (Paraná, 2018, p. 171);
- “Diferentes pessoas, espaços, tempos e culturas” (Paraná, 2018, p. 171);
- “organização, comparação, classificação, sequenciação e ordenação de diferentes objetos” (Paraná, 2018, p. 171);
- “formas geométricas” (Paraná, 2018, p. 171);
- “figuras geométricas” (Paraná, 2018, p. 171);
- “sólidos geométricos” (Paraná, 2018, p. 171);
- “propriedades associativas” (Paraná, 2018, p. 171);
- “medidas padronizadas e não padronizadas de comprimento, massa, capacidade e tempo” (Paraná, 2018, p. 171);
- noção espacial de direcionalidade, lateralidade, proximidade e interioridade etc. (Paraná, 2018).

Os conteúdos supracitados se encontram identificados no currículo subnacional do estado do Paraná<sup>101</sup> em coluna denominada *saberes e conhecimentos*. A coluna integra os quadros que compõem os organizadores curriculares. A opacidade do enunciado *conteúdos* e a definição do enunciado *saberes e conhecimentos* indicam uma busca em se garantir que, de maneira velada, os conteúdos e conceitos científicos compõem o documento.

A opacidade do enunciado *conteúdos* nas orientações oficiais para os currículos brasileiros é atinente à pedagogia das competências, pois, tendo como lema o *aprender a aprender*, preconiza o método de aprendizagem e secundaria a atividade de ensino e o objeto a ser conhecido (Derisso, 2010). A educação pragmática dissipa os conteúdos escolares que devem ser referência para o ensino na educação infantil.

---

<sup>101</sup> O estado do Paraná apresenta um processo histórico notável quanto à elaboração de currículos. Na década de 1990, foi lançado o *Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná*, em que foi reservada uma seção específica para a educação pré-escolar. No ano de 2008, foram publicadas as *Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica* para a Rede Estadual de Ensino do Paraná. Na sequência, no ano de 2010, elaborou-se o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais* e, em 2015, construiu-se o documento *Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico*. As orientações curriculares para a educação infantil se respaldam, maiormente, nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Afrontando a educação pragmática, Saviani (2008) afirma que a função da escola é a transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado. Em vista disso, esta pesquisa persevera na defesa de que a escola é espaço acurado, desde a educação infantil, para a socialização do saber elaborado. A escola transcende o senso comum, o conhecimento cotidiano, o saber pragmático.

A transmissão do conhecimento escolar é propulsora do desenvolvimento infantil, pressuposição que se afasta das elaborações biologizantes e maturacionais sobre o desenvolvimento humano. Conforme já destacado, Vigotski (2007) anuncia a relevância da cultura e das relações sociais para o desenvolvimento psíquico, o que se opõe a uma perspectiva naturalizante.

O desenvolvimento infantil ocorre por intermédio da apropriação da cultura, ou seja, das objetivações humanas. A escola, sendo espaço de socialização da cultura, deve considerar a experiência popular e o aparato de saberes cotidianos, mas, indiscutivelmente, concentrar-se no ensino das ciências desenvolvidas pela humanidade, adequando os saberes escolares à especificidade dos grupos etários que integram a educação infantil.

Na medida em que se conclui que as funções psíquicas superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, torna-se evidente que o ensino não deve basear-se na expectativa de maturação espontânea dessas funções (nem tomar tal maturação como condição prévia para as aprendizagens), mas, ao contrário, é responsável por promover o seu desenvolvimento (Pasqualini, 2010, p. 172).

Ao se firmar nessa propositiva, intenciona-se “[...] revolucionar o desenvolvimento infantil sem perder de vista as peculiaridades do mesmo” (Arce, 2013, p. 24). Essa proposição relativa à educação se sustenta no método que fundamenta esta pesquisa, quando se compromete com a superação da sociedade capitalista pela revolução.

As pedagogias hegemônicas da atualidade apresentam como afinidade “[...] a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o que está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade” (Duarte, 2010, p. 34).

Essas pedagogias deslocam a resolução dos problemas sociais para a educação, sem, contudo, considerar que as adversidades surgem da divisão da

sociedade em classes, da austeridade de uma classe sobre a outra e da marginalização material e imaterial do ser humano. De acordo com Derisso (2010, p. 59), as adversidades sociais são determinadas pelo processo histórico, estabelecido “[...] pela luta de classes resultante das diferenças de acesso aos meios de produção e ao produto social”.

Concordante com essa condição, as pedagogias hegemônicas acastelam a ideia de que o cotidiano no qual o(a) aluno(a) está inserido(a) representa a principal referência para a organização das propostas pedagógicas. “Soma-se a esse utilitarismo o princípio ideológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana” (Duarte, 2010, p. 37). Com tais características, identifica-se a pedagogia das competências, na BNCC, como propositiva curricular para a educação infantil.

Diante das análises desenvolvidas, a tese em tela contesta a compreensão simplista expressa na produção do conhecimento disseminada sobre a BNCC de que somente a formação calcada na prontidão para o ensino fundamental produz o apagamento da especificidade da educação infantil.

Por meio das discussões manifestas, pôde-se observar que se perde a singularidade da educação infantil, quando se forma a criança para um vir a ser; quando se busca, primordialmente, constituir o indivíduo por intermédio de currículos organizados por competências.

Aclara-se que uma educação centrada nos pressupostos da teoria do capital humano e orientada para o desenvolvimento de competências não cumpre com a sua função, que é a socialização do conhecimento clássico e objetivo produzido pela humanidade. Essa condição aprofunda as desigualdades materiais e imateriais entre as classes que compõem o tecido social, além de negar a formação para a transformação e superação da realidade social.

Acentuando a centralidade do enunciado competências na BNCC, ao elencar a educação pragmática como conteúdo disseminado no enredo histórico pós-moderno, crê-se que, fazendo usos dos fios tecidos, importa, daqui em diante, compreender o que a análise da produção acadêmico-científica de antemão realçou, ou seja, o sentido homogêneo projetado pelas políticas curriculares para a educação infantil.

## 4 CURRÍCULOS SUBNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DISCURSOS DOS INTERLOCUTORES

Neste momento, o centro da análise se move para os currículos subnacionais e seus processos de elaboração. Nesse âmbito, inclui-se a identificação dos componentes das equipes de currículo, concedendo notabilidade aos(as) redatores(as) da etapa da educação infantil.

Tratar-se-á da abrangência da Base Nacional Comum Curricular acerca das proposições dos currículos subnacionais, desvelando como se manifestam os pressupostos teóricos e os imperativos sobre a formação humanas atinentes a eles. Espera-se, assim, realizar a escuta dos(as) redatores(as) e, com base na análise de seus discursos, sintetizar os sentidos sobre o campo teórico dos documentos.

Os sentidos são atinentes à ideologia, preliminarmente manifesta ao se recorrer à arquitetura bakhtiniana, para localizar tema e formas que integram a infraestrutura e a superestrutura? O que os pressupostos teóricos que despontam nos discursos, sob o aspecto de imperativos, portam para educação infantil? Quais as consequências para a formação das crianças pequenas?

Os discursos arrolados nesta seção serão categorizados diante da ótica de quem os expressa, ou seja, os(as) redatores(as). As análises decorrerão, impreterivelmente, do conceito bakhtiniano de cronotopo e exotopia. Na exotopia, destaca-se a presença de dois olhares para o mesmo objeto observado, o olhar dos(as) redatores(as) e o olhar da pesquisadora.

Segundo Amorim (2021), torna-se necessário que o pesquisador, primeiro, tente captar o olhar do outro para entender o que ele olha e como vê. Segundo, é preciso que o pesquisador “[...] retorne ao seu lugar, que é necessariamente exterior [...] para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática” (Amorim, 2021, p. 96).

### 4.1 QUEM SÃO OS(AS) REDATORES(AS) DOS CURRÍCULOS SUBNACIONAIS?

O problema que rege a tese me destina ao encontro dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais. Quem são eles(as)? Na busca em conhecê-los(as),

percebi-me na condição de redatora e pesquisadora, pois, inevitavelmente, a jornada de elaboração dos documentos estaduais perpassa minha história.

Esse conto, tecido por muitos fios que me alinhavam à educação infantil, estreou o célebre jargão, “era uma vez”, quando iniciei o magistério. Naquela ocasião, paralelamente, exercia o ofício de auxiliar de sala de aula, o que ocasionou o encontro com a profissão.

Transcorrido o tempo necessário para a formação em Pedagogia, alcancei a sala de aula. Lecionar na educação infantil me possibilitou uma travessia em que a delicadeza da companhia das crianças ampliou o meu olhar, o meu sentir e o meu conhecer sobre o mundo.

Neste percurso, possibilidades profissionais se agregaram ao ofício de ser professora, dentre as quais, destaco: autora de material didático, diretora escolar, orientadora educacional e supervisora pedagógica. Possibilidades que considero como atalhos no caminho tecido pela educação infantil.

Atalhos que me conduziram ao mestrado no ano de 2018. Durante esse processo, o pensamento, conduzido pelo conhecimento, possibilitou a escrita da dissertação: “As tecituras da infância: alinhavos e desalinhavos entre as políticas curriculares brasileiras e os imperativos do Banco Mundial” (Jorge, 2021). Marco que progrediu, como pesquisa, para a tese de doutoramento.

Um exercício fascinante, uma busca por aprofundar os conhecimentos já bordados, ponto a ponto, sobre as políticas educacionais curriculares para a educação infantil. O método de análise e as perspectivas teóricas dos campos da Filosofia, da Psicologia e da Pedagogia permaneceram em ambas as pesquisas, sendo, respectivamente, o Materialismo Histórico-Dialético, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Observo que, apesar dos atalhos, há uma continuidade no caminho, em que se preza, primordialmente, por reconhecer a especificidade da educação infantil; as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; o ensinar como atividade formativa; e o brincar para a ampliação do repertório cultural.

Um caminho que, por ser percorrido pela educação infantil, buscou afetar o outro por meio do olhar atento, o tom de voz afável, o toque acolhedor e a escuta acurada. No decorrer de tantos passos, em que perseverei pelo desenvolvimento mais ampliado para as crianças, recebi o convite para ser redatora do Referencial

Curricular do Paraná. A partir de então, inaugurou-se um novo atalho, no ano de 2017.

Naquela ocasião, por trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Maringá, fui convidada pela União dos Dirigente Municipais de Educação, seccional Paraná, para participar da elaboração do currículo subnacional do Paraná, na etapa educação infantil. Na época, a secretária de educação Valkíria Trindade de Almeida Santos, integrante da UNDIME, indicou-me. O aceite, por parte da instituição, integrou-me ao Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular<sup>102</sup> (ProBNCC).

O ProBNCC propunha a (re)elaboração<sup>103</sup> dos currículos das unidades federativas, considerando as características e diversidades locais. O Programa foi concebido e desenvolvido pelo Comitê Nacional de Implementação da BNCC, composto pelas seguintes entidades: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

As unidades federativas, concordantes com a adesão ao Programa, contariam com assistência financeira para assegurar a qualidade técnica do documento e sua disseminação; formação ofertada pelo MEC para as equipes técnicas de currículo e gestão do Programa; assistência técnica que contemplaria: pagamento de bolsas de formação para os professores da equipe ProBNCC, contratação de analistas de gestão (via CONSED), consultoria concedida pelo MEC, material de apoio, plataforma digital como recurso para a (re)elaboração do currículo e módulo para a consulta pública (Brasil, c2023).

Na ocasião, as etapas de abrangência para a elaboração curricular foram a educação infantil e o ensino fundamental. Essas etapas, por apresentarem mantenedoras distintas, estando a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental sob responsabilidade dos municípios, e os anos finais do ensino

---

<sup>102</sup> “O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC foi instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, com o objetivo de apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – Seduc e as Secretarias Municipais de Educação – SME no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios” (Brasil, 2019, p. 3). Para participar do Programa, o Secretário Estadual ou Distrital de Educação e o Presidente da Seccional da UNDIME do Estado teriam de assinar o Termo de Adesão.

<sup>103</sup> O termo (re)elaboração curricular se refere ao processo de tradução da BNCC em um documento curricular local e contempla tanto as redes que farão sua primeira elaboração curricular quanto as redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhada à BNCC (Brasil, 2020).

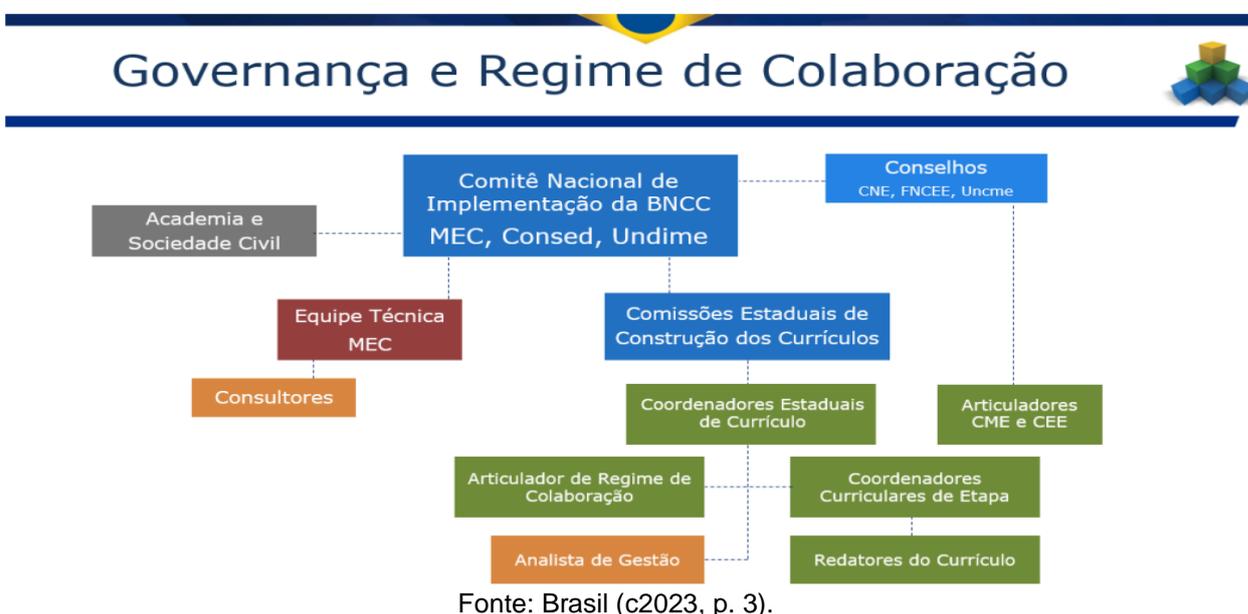
fundamental sob incumbência do Estado, solicitaram a constituição de um grupo com integrantes de ambas as mantedoras. Tal padrão para a organização curricular decorreu em todos os estados brasileiros e no DF (Distrito Federal).

Mediante a proposta colaborativa, o ProBNCC buscou assegurar a integração dos entes federados para a composição dos documentos estaduais, a fim de promover maior aproximação entre as propostas curriculares e as distintas realidades das escolas brasileiras.

A atuação colaborativa, apesar de demandar a participação dos entes federados, representados pela União, os Estados-membros, os municípios e o Distrito Federal, apresenta assimetrias entre a autonomia de cada ente, bem como a regência política sobre as normatizações, arrecadações, aplicações de recursos e execução da oferta da educação.

Encontra-se no “Documento Orientador – Pagamento de Bolsas” (Brasil, c2023), publicado pelo MEC, um organograma que explana a governança e o regime de colaboração propostos pelo ProBNCC. No organograma, localiza-se o MEC, departamento superior e associado à União, como condutor e indutor das políticas educacionais a serem implementadas pelas unidades federativas e os municípios. Nessa configuração, o Estado, atendendo a uma proposição descentralizadora, desvia-se da função de executor das políticas educacionais e passa a agir por meio da condução técnica e regulação de tais políticas.

Figura 8 – Governança e Regime de Colaboração – ProBNCC



A estruturação da governança foi a primeira dimensão do percurso de implementação dessa política educacional. As demais se definiram como: estudo das referências curriculares; (re)elaboração curricular; formação continuada para os novos currículos; revisão dos projetos pedagógicos; materiais didáticos; avaliação e acompanhamento da aprendizagem.

Nesta seção da tese, abordar-se-á a dimensão de estruturação da governança da implementação, com foco nos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais. “O Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular – Orientações para o processo de implementação da BNCC”<sup>104</sup> (Brasil, 2020) propõe duas possibilidades de organização do regime de colaboração entre unidades federativas e municípios<sup>105</sup>. Ademais, sugere uma estrutura de governança, conforme mostra a Figura 9:

Figura 9 – Sugestão de estrutura de governança – ProBNCC



Fonte: Brasil (2020, p. 11).

<sup>104</sup> Esse documento foi publicado no ano de 2018 constando apenas as dimensões 1, 2 e 3 como etapas para a (re)elaboração curricular. O documento completo foi publicado no ano de 2020.

<sup>105</sup> Ver página 8 do Guia. Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/>. Acesso em: 18 ago. 2023.

Com base nas figuras apresentadas nos documentos oficiais “Documento Orientador – Pagamento de Bolsas” (Brasil, c2023) e “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2020), importa-nos a análise sobre a ordem hierárquica que a linguagem estabelece. O gênero documento oficial, assim como os demais gêneros, recorre a enunciados e a seus encadeamentos para descrever ou explicar as mensagens.

Observa-se que, desde a elaboração da mensagem textual até a sua publicação, estabelece-se uma relação intersubjetiva entre o escritor e o leitor. Os(as) redatores(as) dos currículos subnacionais, na posição de leitores dos documentos supramencionados, fazem-se presentes no texto como destinatários.

Os(as) autores(as) das figuras apresentadas nos documentos são orientados pelo público-alvo para que a mensagem alcance seu objetivo e tenha aderência. Em vista disso, considera-se que existem estratégias comunicativas textuais que imprimem uma significação condizente com os propósitos dos documentos.

O encadeamento da linguagem, aparente na figura “Governança e Regime de Colaboração – ProBNCC”, denota uma estrutura verticalizada. Em vista disso, há uma relação hierárquica em que os grupos que se localizam na parte superior da imagem determinam as enunciações ideológicas para os estratos inferiores. Dentre as camadas inferiores, está o grupo dos(as) redatores(as) do currículo.

A posição que cada grupo ocupa na figura representa a sua extensão discursiva e compreensiva sobre o contexto. Diante das posições, que estão inseridas em um espaço e tempo determinados, os indivíduos, mais especificamente os(as) redatores(as) dos currículos subnacionais, assentem as enunciações ou as reprovam, emitem opiniões, pensam e compreendem as informações que lhes são repassadas.

A responsividade dos(as) redatores(as) estará em consonância com os seus conceitos valorativos, as tensões que emergem das relações que permeiam as posições hierárquicas e as proposições enunciativas que as camadas superiores apregoam.

Conforme Bakhtin (2014) avalia, não há uma recepção passiva sobre as proposições exteriores, pois os(as) redatores(as) são compreendidos(as) como indivíduos ativos, capazes de produzir sentido sobre o universo no qual se encontram inseridos. Assim sendo, esta pesquisa compreende que dar voz aos(às)

redatores(as) se torna fundamental para apreender os sentidos que provêm do processo de elaboração dos currículos subnacionais.

A figura “Sugestão de estrutura de governança – ProBNCC” exibe uma organização que denota horizontalidade. Avista-se que a figura é composta por vários grupos de indivíduos que apresentam um horizonte em comum, mas que dispõem de níveis de autoritarismo diferentes. Há a demarcação dos grupos que detêm função consultiva e deliberativa sobre a elaboração do documento.

Importa-nos atentar para a função do grupo de redatores(as), que é a de “estudar o histórico curricular do estado e produzir os textos do novo currículo, de maneira alinhada com a equipe de gestão” (Brasil, 2020, p. 11). Visto que os verbos que integram o texto estão no infinitivo impessoal, indicando um sentido imperativo, observa-se que expressam uma ordenação.

Percebe-se que a ordenação indispensável e determinante para a elaboração dos currículos subnacionais se refere ao alinhamento do texto à equipe de gestão. Dessa maneira, destaca-se, reiteradamente, a relação categorizada que se estabelece nas figuras em análise, pois o que é definido no domínio superior precisa ser expresso no âmbito inferior. Identifica-se, então, que o texto dos currículos subnacionais está centralizado na equipe de gestão.

A fim de nomear uma equipe responsável pela (re)elaboração curricular, o documento “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2020) realizou a seguinte indicação:

- Coordenadores estaduais de currículo (1 da secretaria estadual e 1 da seccional da Undime);
- Articulador de regime de colaboração (1 por seccional da Undime);
- Analista de gestão (1 por estado);
- 3 Coordenadores curriculares de etapa de ensino (1 para Educação Infantil, 1 para Anos Iniciais e 1 para Anos Finais do Ensino Fundamental);
- 22 Redatores do currículo (Brasil, 2020, p. 17).

A Resolução CD/FNDE nº 10/2018 estabeleceu as orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa pelo MEC e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) às equipes no âmbito do ProBNCC, concedidas aos seguintes perfis (Brasil, 2018):

Quadro 7 – Composição de perfis por estado

Perfil	Por estado
Coordenador(a) estadual	2
Coordenador de etapa	3
Articulador UNDIME	1
Articuladores Conselhos	3
Redatores	
Educação Infantil	3
Língua portuguesa	3
Matemática	3
História	2
Geografia	2
Arte	2
Educação física	2
Inglês	2
Ciências	3
<b>Total</b>	<b>31</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2024)<sup>106</sup>.

A equipe precisaria articular 31 professores por estado e no Distrito Federal. Ao observar o campo de redatores da educação infantil nas fichas técnicas dos currículos subnacionais, nota-se que a maioria dos estados seguiu a recomendação, selecionando apenas 3 professores, sendo que 1 estado apresentou quantidade inferior e 6 estados quantidade superior.

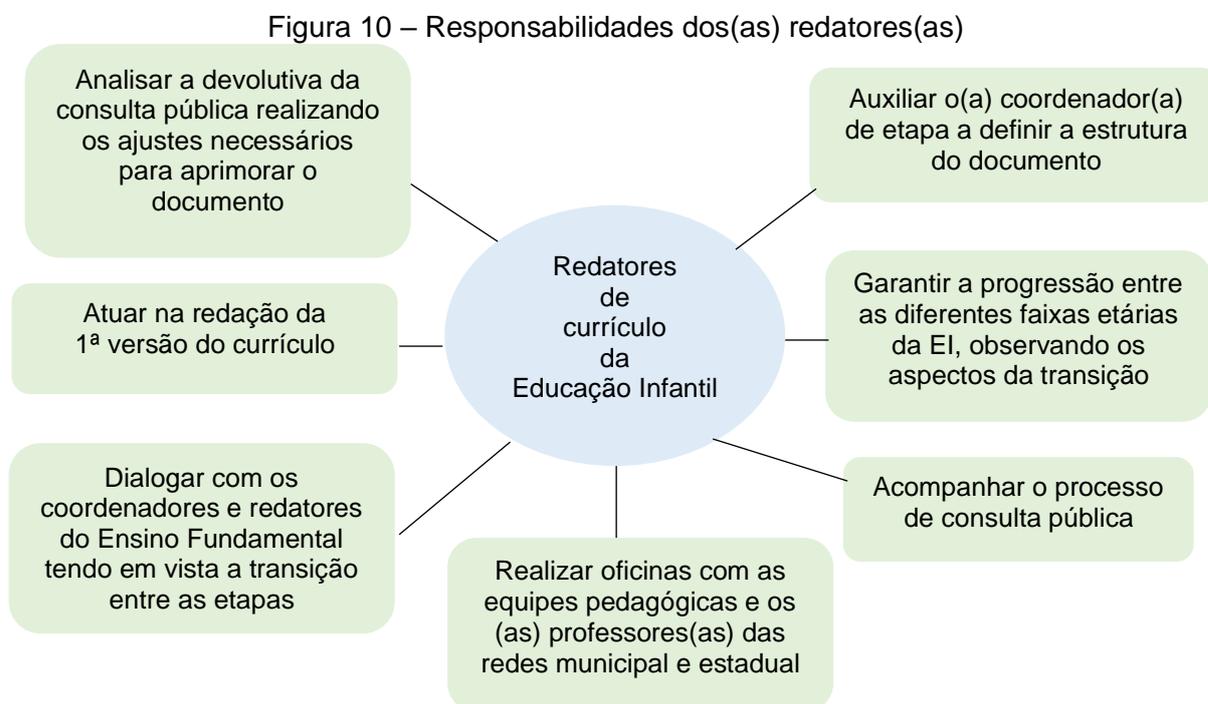
As bolsas pagas aos redatores das etapas, durante o período de dezoito meses, apresentavam o valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais), de acordo com o Artigo 5º da Resolução CD/FNDE nº 10/2018 (Brasil, 2018). O grupo de bolsistas deveria se compor de forma a garantir a participação de profissionais representantes do estado, por intermédio da secretaria estadual de educação, e dos municípios, recorrendo à seccional da UNDIME.

As bolsas só poderiam ser concedidas aos(às) professores(as) da educação básica dos sistemas públicos de ensino. Contudo, percebe-se um adendo que permitia aos professores que não eram educação básica e do ensino público participar do ProBNCC mediante a indicação e validação das comissões estaduais, antes da publicação da Resolução (Brasil, c2023).

O “Documento Orientador – Pagamento de Bolsas” definiu os perfis e as atribuições dos bolsistas. Os(as) redatores(as) da educação infantil ficariam responsáveis pela redação do(s) currículo(s) e, “[...] junto ao coordenador de etapa,

<sup>106</sup> Quadro elaborado com as informações que constam no Documento Orientador – Pagamento de Bolsas (Brasil, c2023).

pela formação de gestores, coordenadores pedagógicos, formadores e professores para apropriação do(s) documento(s) elaborado(s)” (Brasil, c2023, p. 17). A Figura 10 explana as responsabilidades dos(as) redatores(as) durante do processo de (re)elaboração dos currículos.



Fonte: Elaborada pela autora (2024) com base em Brasil (c2023).

O mesmo documento estabeleceu as características necessárias para a composição da equipe de redação dos currículos para a educação infantil:

1. ser um(a) profissional efetivo da rede estadual ou municipal do estado;
2. ser licenciado em Pedagogia;
3. possuir especialização em educação infantil;
4. possuir, ao menos, 3 anos de efetiva docência na educação infantil;
5. ter disponibilidade para o desenvolvimento das ações curriculares (Brasil, c2023).

À luz dos enunciados descritos no “Documento Orientador – Pagamento de Bolsas” (Brasil, c2023), no “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2020) e nos discursos dos(as) redatores, por meio da pesquisa de campo, este estudo buscará situar, neste primeiro tópico da quarta seção, quem são os(as) redatores(as) dos currículos subnacionais.

Buscar-se-á identificar os(as) redatores(as), incluindo seus campos de trabalho. Tal análise permitirá compreendê-los como indivíduos entrepostos à sociedade e lhes conferir o *status* de seres ativos, pois detêm responsabilidade perante os processos que ocorrem em âmbito social.

A compreensão dos(as) redatores(as) assentadas nas esferas particular e global é fator que possibilita apreender as circunstâncias objetivas de trabalho, como também a subjetividade, isto é, a consciência que é determinada pelas atividades sociais. Em vista disso, esta pesquisa enfocou 6 aspectos que perpassam a compreensão dos(as) redatores(as) e reverberam na elaboração dos currículos subnacionais:

1. Identidade de gênero;
2. Atuação profissional;
3. Localização espacial;
4. Graduação;
5. Pós-graduação *lato sensu*;
6. Pós-graduação *stricto sensu*.

Os 6 aspectos, circunscritos no formato de pergunta, compuseram o questionário da pesquisa de campo desenvolvido com os(as) redatores(as) dos currículos subnacionais. Inicialmente, optou-se por identificar quantos(as) redatores(as) participaram da pesquisa. Apesar de se discriminar 89 redatores(as) nas fichas técnicas dos documentos, o convite se estendeu a 63, considerando a possibilidade de contato pelo grupo de *WhatsApp*. A comunicação com os redatores que não foram localizados no grupo de *WhatsApp* se tornou inacessível, uma vez que os documentos, em sua maioria, não indicavam suas instituições de pertencimento. Contatados os 63 redatores(as), o total de 25 aceitou participar, gerando taxa de participação individual na pesquisa de 28%<sup>107</sup>.

---

<sup>107</sup> Para esta tese, considerou-se a amostra não probabilística intencional (Polit; Beck, 2018).

Gráfico 2 – Participação individual na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na sequência, optou-se por captar a identidade de gênero dos partícipes a fim de categorizá-los em homens, mulheres e não-binários. No momento da verificação das fichas técnicas dos documentos, verificou-se que 7 redatores eram do sexo masculino; destes, 4 receberam o convite para participar da pesquisa e um participou da validação do questionário na fase do pré-teste.

A pesquisa mostrou que 100% dos(as) partícipes que responderam ao questionário da pesquisa se identificaram como mulheres. Portanto, apoiado nessa verificação, o estudo descreverá o grupo de redatores(as) usando somente a forma nominal feminina.

A intensa participação feminina se traduz como um reflexo da realidade brasileira em que os dados do censo escolar do ano de 2022 revelaram que, dos(as) 657 mil docentes que atuam na educação infantil, 96,3% são do sexo feminino e 3,7% do sexo masculino (Brasil, 2023). Ao sondar a presença de redatores do sexo masculino como coordenadores da etapa educação infantil dos currículos subnacionais, o estudo mostrou que, das 27 unidades federativas, somente uma optou por um coordenador de etapa do sexo masculino.

A explicação sobre essa disparidade advém do assistencialismo, propositiva perpetuada na educação infantil com foco na guarda e no cuidado sob a incumbência, sobretudo, das mulheres. Mediante essa constatação, acredita-se que há uma naturalização da presença das mulheres na educação infantil justificada como um dom, uma aptidão ou uma vocação para cuidar das crianças.

Essa perspectiva retrata uma sociedade capitalista e patriarcal que, comumente, destina baixos salários aos profissionais que atuam na educação das crianças pequenas, como também impõe preconceitos históricos quanto à presença do sexo masculino nas creches e pré-escolas.

A próxima etapa da pesquisa de campo foi a de compreender o cargo de atuação profissional das redatoras. Diante dos requisitos: ser um(a) profissional efetivo da rede estadual ou municipal da unidade federativa e possuir, ao menos, 3 anos de efetiva docência na educação infantil, a pesquisa buscou compreender qual(is) foi/foram o(s) cargo(s) de atuação profissional das redatoras no momento da elaboração do documento curricular para a Educação Infantil do estado.

A pesquisa apontou que 16% das redatoras que preencheram o questionário atuavam em escolas de educação infantil nas funções de coordenadora pedagógica, professora e/ou orientadora de ensino. As redatoras que atuavam como assessoras, técnicas, gestoras e coordenadoras no âmbito das secretarias municipais ou estaduais de educação se identificaram em 44%.

Inesperadamente, 40% das redatoras preencheram que o cargo de atuação profissional no momento da escrita dos currículos subnacionais, denominado na pesquisa de campo de Referenciais Curriculares Estaduais (RCE)<sup>108</sup>, foi o de redatora do documento, abstendo-se de qualquer cargo de atuação profissional.

Considerando a porcentagem de 28% de respondentes da pesquisa, os dados sinalizam que a maioria das profissionais selecionadas para a elaboração dos currículos subnacionais não praticavam o exercício da docência no momento da escrita do documento. Esse fator revela uma peculiaridade consagrada no plano das políticas educacionais, que é o distanciamento das formulações curriculares dos profissionais que atuam em sala de aula.

Com constância, observamos a ideia de que as políticas curriculares são projetadas recorrendo a um sentido verticalizado, em que as decisões sobrevêm das camadas que as pensam e elaboram para as camadas que as executam. Condição que, muitas vezes, afasta tais propostas da realidade educacional.

A metodologia para a elaboração dos currículos subnacionais estabeleceu a contribuição da comunidade educacional, incluindo os(as) docentes durante o

---

<sup>108</sup> Termo utilizado para apresentar os currículos subnacionais aos redatores das equipes estaduais de currículo.

processo de construção do documento por intermédio da consulta pública. Possibilitar a participação docente no plano da elaboração das políticas curriculares tem se manifestado como um desafio histórico neste país, o que ocasiona a visão de que esses profissionais se designam somente a implementar tais ideias.

Sobre esse aspecto, Kramer (2013, p. 166) analisa que “[...] a prática pedagógica não é transformada com base em propostas bem escritas [...]”. A transformação requer envolvimento dos(as) docentes durante o planejamento, o delineamento e a execução das políticas curriculares, além de condições objetivas de trabalho.

Perante o afastamento dos(as) professores(as) das etapas decisórias sobre o currículo, sucedido, essencialmente, pela indiferença à escuta das vozes por parte do poder legislativo ou pela falta de condições dos(as) professores(as), perde-se “[...] uma rica e interessante oportunidade de provocar situações nas quais, de forma coletiva e organizada, os profissionais [...] possam refletir e se manifestar sobre a educação” (Kramer, 2013, p. 166-167).

A respeito da falta de condições reais dos(as) professores(as) para participar dos processos de consulta pública, realça-se a necessidade de tempo para a leitura e discussão dos documentos oficiais, como também o acesso a eles e aos locais (físicos ou virtuais) que ofertam tais consultas. A Sinopse Estatística do Professor (INEP, 2009) apresentou que, dos 1.977.978 docentes da educação básica, 142.435 lecionavam em 3 turnos, sendo que 753.888 lecionavam em 5 turmas ou mais.

Além desse retrato, há a ausência de conexão à internet para o acesso aos documentos e efetiva contribuição durante as consultas públicas. O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br) constatou que, em 2020, 48% das escolas da região Norte, 23% das escolas da região Nordeste, 6% das escolas da região Sudeste, 3% das escolas da região Sul e 2% das escolas da região Centro-Oeste não dispunham de acesso à internet. A maioria das escolas, sem conexão, estavam localizadas em áreas rurais (Barbosa, 2021).

Nos anos em que a BNCC entrou em consulta pública, ou seja, de 2015 a 2017, foram registrados 2,2 milhões de docentes na educação básica (INEP, 2023). Se compararmos com o número de docentes, desta seara, cadastrado para a participação na consulta pública do documento, há uma quantidade ínfima de 207 mil professores. Quantidade que se amplia ao verificar as participações coletivas por

meio do cadastro de um professor, totalizando aproximadamente 1 milhão de docentes, de acordo com o *site* PNE em movimento (PNE em movimento, c2024).

A atenção se volta para a escassa porção, visto que não se atinge 50% dos docentes, mesmo com o veemente incentivo realizado pelo Ministério da Educação e os entes federados para a divulgação do documento e a sua consequente legitimação pelo consenso.

O distanciamento dos profissionais da educação no que se refere aos debates e discussões acerca da educação básica foi sentido por esta pesquisa quanto ao número de redatores(as) que dela se interessaram ou puderam participar, totalizando a parcela de 28%. Esse fator incide sobre os currículos e reverbera nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de educação infantil.

Buscando prosseguir com a análise acerca da participação na pesquisa, apresenta-se de quantas unidades federativas emanaram as vozes das redadoras. Curiosamente, apesar de somente 25 redadoras responderem ao questionário, elas representaram 63% das unidades federativas brasileiras.

Gráfico 3 – Unidades federativas representadas na pesquisa



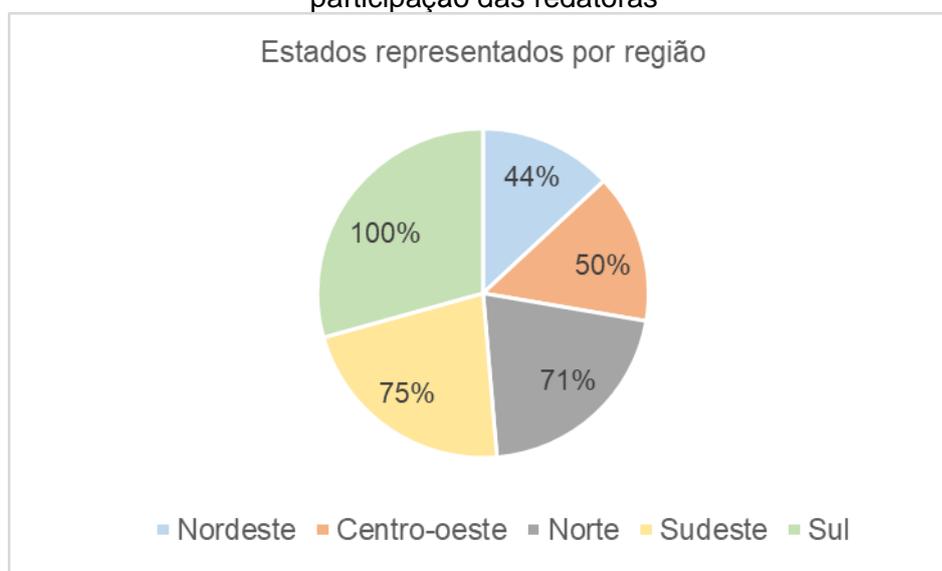
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O fato é que, das 17 unidades federativas, 10 apresentaram apenas uma interlocutora que respondeu ao questionário, 6 despontaram com 2 representantes e, em 1 estado, todas as redadoras, ou seja, 3 pessoas, que elaboraram o documento, concordaram em respondê-lo.

Se lançarmos o olhar para as regiões brasileiras, notar-se-á que todas as regiões se encontram representadas na pesquisa. A região com maior número de estados partícipes é a Sul, seguida da Sudeste, Norte, Centro-Oeste e Nordeste. Somente a região Norte apresentou quantidade inferior do que 50% de estados partícipes.

Os dados denotam que o estudo apresentou capilaridade, tendo em vista que, por ser uma pesquisa de campo, com instrumento questionário, a sensibilização e convencimento dos partícipes se torna um desafio, pois o vínculo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado apresenta limitações.

Gráfico 4 – Estados que se encontram representados na pesquisa por intermédio da participação das redatoras



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

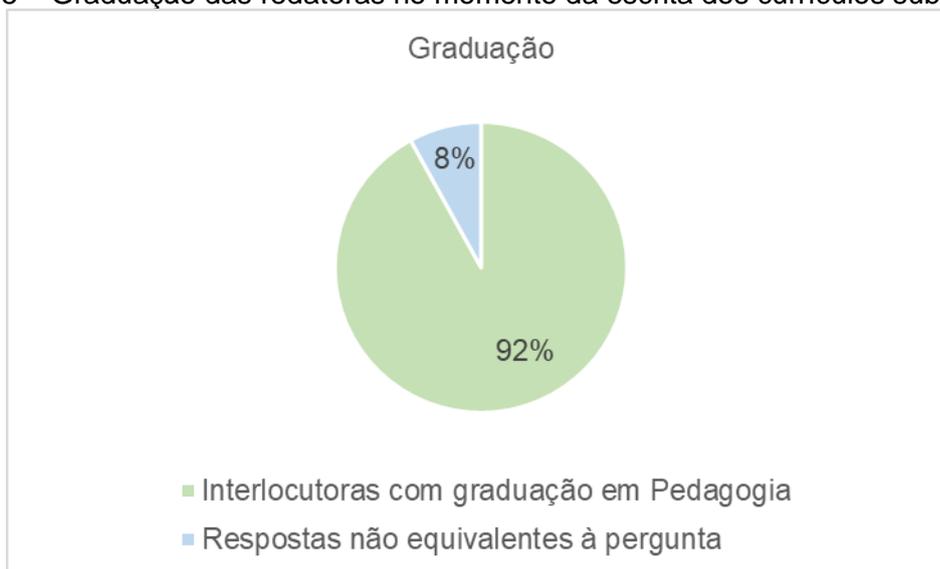
Até o momento, a análise considerou a quantidade de partícipes na pesquisa, a identidade de gênero, a atuação profissional na circunstância da escrita dos currículos subnacionais e os estados representados. Na sequência, tem-se como foco a formação profissional na ocasião da redação do documento, contemplando graduação, pós-graduação *lato sensu* na área da Educação Infantil e pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação Infantil.

No que se refere à graduação, os dados revelam que, provavelmente, cumpriu-se a característica necessária de que os(as) redatores(as) fossem licenciados em Pedagogia. Não é possível afirmar com exatidão, pois duas partícipes apresentaram respostas não equivalentes à pergunta, como: "Participei de

todas as formações realizadas em Brasília e nas formações no estado; e Cursando Especialização (Pós-graduação *Latu Sensu*)”.

De acordo com as devolutivas, 92% das redatoras apresentavam graduação em Pedagogia, no período da escrita dos currículos subnacionais. Quatro redatoras descreveram outras formações além da Pedagogia, como: Direito, Normal Superior, Biologia e Letras.

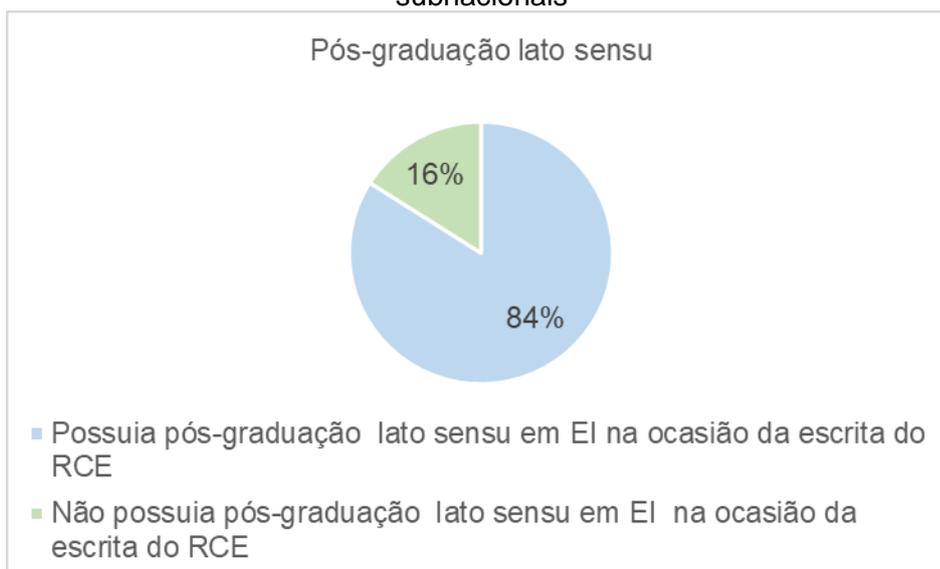
Gráfico 5 – Graduação das redatoras no momento da escrita dos currículos subnacionais



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quanto à pós-graduação *lato sensu*, as informações externam que 84% das redatoras portavam um curso na área da Educação Infantil, o que indica que nem todas tinham a característica necessária para a composição das equipes dos currículos subnacionais, que era possuir especialização em educação infantil, na ocasião da redação do documento.

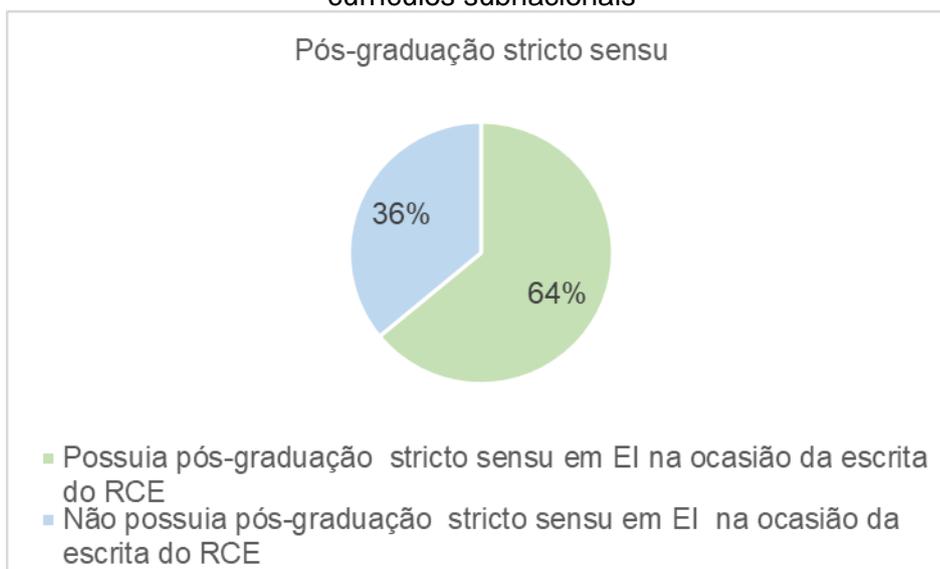
Gráfico 6 – Redatoras com pós-graduação *lato sensu*, no momento da escrita dos currículos subnacionais



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na sequência, optou-se por abranger os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. As redatoras manifestaram que 36% possuíam mestrado ou doutorado no momento da escrita dos documentos estaduais.

Gráfico 7 – Redatoras com pós-graduação *stricto sensu*, no momento da escrita dos currículos subnacionais



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Analisando os 3 indicadores, verifica-se que, em consonância com os dados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2022, desde 2018, há um aumento no percentual de docentes graduados(as) “[...] com licenciatura atuando na

educação infantil, passando de 68,4% em 2018 para 78,2% em 2022” (Brasil, 2023, p. 41).

Acerca da formação profissional em Pedagogia, a pesquisa entende que, certamente, os pressupostos pedagógicos que sustentam as legislações da educação básica se reproduzem nos currículos universitários em nível de graduação e pós-graduação, responsáveis pela formação dos(as) pedagogos(as). A educação, consensualmente, em todas as suas etapas, alinha-se aos interesses do mercado, concentrando-se no desenvolvimento de habilidades e competências requeridas para a empregabilidade.

Eis, pois, que o dado numérico de 92% de redatoras com graduação em pedagogia não alcança, se pensarmos na totalidade impressa acerca da realidade educacional, as possibilidades de uma concreta formação para a ampliação da compreensão do profissional pedagogo acerca da práxis.

Da educação infantil à pós-graduação, encontra-se “[...] sintonizada com as mudanças estruturais contemporâneas, a partir da pedagogia do ‘aprender a aprender’, do desenvolvimento de ‘competências’ e ‘construção’ individual dos conhecimentos” (Carvalho, 2022, p. 148).

O pedagogo, de acordo com Krupskaya (2017, p. 68), recebe “[...] o conhecimento sob a condição de assimilação da ideologia burguesa [...]”. Além do que, desprovido das possibilidades de apropriação das objetivações humanas de maior grandeza, aparta-se do produto do seu trabalho, que é a humanização para a soberania de todos os seres humanos.

Cabe compreender que essa condição é resultante, consideravelmente, da divisão social do trabalho que socializa de forma desigual tanto qualitativa quanto quantitativamente os instrumentos materiais e imateriais que circundam o gênero humano (Marx; Engels, 2009).

A divisão social do trabalho, a propriedade privada e a decorrente divisão da sociedade em classes diferenciam os indivíduos (Carvalho, 2022). Essa diferenciação demarca, pela atividade exercida, o quinhão do patrimônio humano que cada indivíduo pode acessar e se apropriar.

Relacionando esse aspecto à pesquisa, evidencia-se que a porcentagem de redatoras com pós-graduação *stricto sensu* é de 36%, amostra relativa à circunstância sócio-histórica, visto que, para além do arbítrio individual, existe uma

condição socialmente imposta, na qual cada indivíduo se situa ante o tipo de atividade que exerce (Carvalho, 2022).

Se a atividade, relacionada ao trabalho, define como será a existência do indivíduo, questiona-se: quais conteúdos materiais e imateriais que constituem o patrimônio humano estão disponíveis para que os(as) pedagogos(as) deles se apropriem? Sem a apropriação dos conteúdos de maior valor histórico e cultural, como se constitui a compreensão em relação à práxis?

Segundo Carvalho (2022, p. 155-156), “a divisão social do trabalho não é necessariamente a genitora das identidades sociais, mas ela com clareza consubstancia a operatividade das identidades na reprodução individual dos homens”. A divisão social do trabalho, de maneira expressiva, delimita a compreensão, pois define as objetivações ideológicas que são permitidas aos indivíduos para o acesso.

De acordo com Marx e Engels (1998, p. 28), “[...] a partir do instante que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual não pode fugir, [...] e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de subsistência”.

Evidentemente, são as identidades formadas pela divisão social do trabalho que influem decisivamente sobre a consciência individual. Na mesma direção, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural consideram que a consciência (o psiquismo humano) é determinada pelas particularidades das relações sociais e pelo lugar que os indivíduos ocupam nessas relações (Leontiev, 2004).

Ser mulher, pedagoga e professora em uma sociedade capitalista, patriarcal e classista caracteriza uma identidade que produz um estranhamento quanto ao motivo do trabalho quando: o cenário formativo do(a) pedagogo(a) é restritivo; as condições concretas de trabalho são degradantes; precariza-se a função docente; e a remuneração não condiz com a proeminência do trabalho e a subsistência do trabalhador.

Leontiev afirma que a significação social do produto do trabalho não está escondida do trabalhador, “[...], mas é estranha ao sentido que este produto tem para ele” (Leontiev, 2004, p. 131). A atividade do trabalho, delineada pela divisão de classes, torna-se alienante. Isso ocorre porque a significação sobre o trabalho na sociedade regida pela produção flexível possibilita

[...] uma maior diversificação de mercadorias e ao mesmo tempo a facilitação do trabalho, dispensado qualquer qualificação técnica dos trabalhadores adotando assim o discurso da empregabilidade por meio de competências profissionais que visem, acima de tudo, a geração de lucros para a empresa (Carvalho, 2022, p. 161).

Nesta seara, a formação do(a) pedagogo(a), seguindo a lógica do sistema de (re)produção, torna-se menos erudita e mais criativa, fundada profusamente nos métodos do que nos conteúdos que alicerçam o ensino. O que importa é o *aprender a aprender*, digo, o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser.

Adentra na formação do(a) pedagogo(a) a reflexividade sobre a prática abstraindo a atenção para as condições objetivas de vida e de trabalho. A reflexibilidade se destina a analisar as singularidades da atuação docente e, por isso, limita a compreensão acerca da totalidade que envolve o pedagogo desde a sua formação até a execução do seu trabalho. Perde-se, portanto, a possibilidade de descortinar as contradições decorrentes de uma sociedade classista que se apoia em reformas neoliberais para reconfigurar as políticas educacionais para a educação infantil, as quais repercutem no depauperamento dos currículos.

Os dados quantitativos evidenciados neste tópico da tese ascenderam para análises qualitativas capazes de trazer à tona conhecimentos que perfazem as circunstâncias objetivas e subjetivas das redatoras dos currículos subnacionais, recorrendo a uma perspectiva que parte da superestrutura (educação) e se reporta à infraestrutura, alcançando, assim, os pressupostos epistemológicos que conduzem a pesquisa.

## 4.2 ALINHAVOS ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS CURRÍCULOS SUBNACIONAIS

Nas seções anteriores, apresentou-se como o capitalismo se reproduz por intermédio da apropriação desigual das produções físicas e simbólicas inerentes à humanidade. A expropriação da erudição, ou seja, da capacidade de apreender as particularidades, as relações e a essência que caracterizam o objeto do conhecimento geram a atenuação da consciência filosófica e a proficuidade do senso comum (Saviani, 2013b).

Nessa conjuntura, a formação despolitizada dos(as) profissionais que atuam na educação das crianças pequenas, perante a negação da atividade de ensino, reduz a compreensão acerca dos aspectos epistemológicos que permeiam os currículos “[...] devido a um amplo processo de “recuo da teoria” [...]” (Carvalho, 2022, p. 101).

Para se desenvolver a consciência filosófica, é preciso propiciar afora a instrução técnica, baseada em competências, a formação erudita fundada na apropriação do conhecimento teórico. De acordo com Saviani (2013b), a formação dos(as) profissionais da educação precisa contemplar uma reflexão profunda acerca dos problemas que insurgem da realidade.

Com tal propósito, necessitar ser radical, rigorosa e de conjunto. Radical, diz respeito à compreensão do germe do problema. O rigor se refere à sistematização fundada em métodos para se abranger o problema. De conjunto, evidencia que o problema precisa ser analisado a partir de uma totalidade ao contrário de ser isolado do contexto (Saviani, 2013b).

Todavia, a organização hierárquica, que advém das relações concretas e se estampa nos documentos oficiais, é constituída por índices valorativos ditados pelo contexto sócio-histórico. Os(as) profissionais da educação, neste caso, as redatoras dos currículos subnacionais, por intermédio da responsividade, intervêm na relação hierárquica atendendo aos índices valorativos que despontam da conjuntura em que estão inseridas.

A intervenção, conduzida pela consciência filosófica, pode se apresentar concordante ou discordante dos índices valorativos propagados pelos grupos que detêm uma posição superior. No entanto, como já visto, na sociedade capitalista pós-moderna, a formação dos(as) profissionais da educação se compromete, cada vez mais, com a promoção das necessidades do mercado. Os(as) profissionais, destituídos de um aparato de conhecimentos que lhes possibilite desvelar a realidade em sua totalidade e essência, tornam-se incapazes de agir sobre ela.

Para alcançar a compreensão sobre o real, a educação formal, ou seja, sistematizada com o auxílio da ciência, é indispensável, pois possibilita o entendimento acerca das condições de vida. De acordo com Saviani (2013b, p. 61), “o educador não pode dispensar-se desse instrumento, sob risco de se tornar impotente diante da situação com que se defronta”.

A ciência permite ao educador um conhecimento mais objetivo e acurado sobre a realidade, além de proporcionar o desenvolvimento profissional por meio da formação sistematizada. De acordo com Saviani (2013b, p. 63),

[...] a passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica) é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz.

Os problemas que circundam a educação escolar se tornam obscuros aos(as) educadores(as) quando estes se encontram desprovidos de uma consciência filosófica crítica. Passivos frente à condição social, a prática pedagógica passa a se ajustar aos índices valorativos emanados pelos grupos que detêm superioridade da composição hierárquica, além disso, os(as) educadores(as) passam a se mostrar concordantes a esses índices.

No caso da BNCC, os índices valorativos se externam a partir do estudo das referências curriculares. Com esse intuito, o MEC realizou encontros presenciais com as equipes do ProBNCC no ano de 2018 para orientar quanto à elaboração dos documentos estaduais, como também possibilitar um percurso formativo a ser desenvolvido com os profissionais das redes estaduais e municipais de educação, tendo em vista a qualidade das propostas pedagógicas alinhada aos novos currículos e à BNCC.

No mesmo ano em que o MEC propiciou as formações para as equipes de currículo, o Ministério lançou o documento “Construção Curricular na Educação Infantil: algumas considerações”. As formações, em consonância com o documento, focalizaram: a estrutura da BNCC para a educação infantil; a visão de criança; as interações e brincadeira como eixos estruturantes do aprendizado; as experiências e a construção do conhecimento pelas crianças; os campos de experiência; os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Conforme já analisado, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem assegurar, por meio das atividades experienciadas, a construção de significados. Identifica-se que, desde a educação infantil, o paradigma da construção de significados, imerso na individualidade, relega a história imanente ao gênero humano.

todavia, de acordo com Heller (2021, p. 15), “a história é a substância da sociedade”. A história abaliza a continuidade dos valores que regem a estrutura social. A sociedade é composta por esferas heterogêneas, como: a política, a economia, a ciência, a arte, a educação etc. Essas esferas se distinguem entre si e não possuem uma hierarquia de caráter universal. São os fins concretos de uma dada sociedade que determinam a hierarquia entre as esferas. O processo histórico constrói e faculta continuidade ou declínio aos valores<sup>109</sup> relativos às esferas heterogêneas.

Heller (2021, p. 17) cita que, para Marx, os elementos fundamentais da essência humana são “[...] o trabalho (objetivação), a sociabilidade, a universalidade, a consciência e a liberdade”. Tudo o que se relacionar às esferas em distinto momento e contribuir com o desenvolvimento dos elementos essenciais pode ser considerado valor. Assim como se entende que o desvalor remete ao que rebaixa o grau de desenvolvimento alcançado desses elementos.

No âmbito de cada esfera, explicitam-se valores ou desvalores. No caso da educação institucionalizada de uma dada realidade social, por exemplo, há a possibilidade de, respectivamente, explicitarem-se valores em consonância com a liberdade, a consciência e a universalidade ou, opostamente, com a alienação. De acordo com Heller (2021, p. 21), “a história é história de colisão de valores de esferas heterogêneas”.

Em uma estrutura social onde os elementos essenciais se encontram orientados para a emancipação, há a ampliação da proporção do valor de uso, qualificando as necessidades humanas. Já em uma sociedade onde os elementos essenciais se norteiam pelo valor de troca, induz-se a alienação. Assim, os valores predominantes em determinada estrutura social se encontram associados ao desenvolvimento das forças produtivas.

Os índices valorativos relativos à esfera educacional se agregam às demarcações espaço-temporais da estrutura social, no caso, a sociedade capitalista contemporânea. Entendendo isso, a pesquisa recorre ao conceito bakhtiniano de cronotopo visando a um olhar mais apurado para a imagem de educação e, conseqüentemente, de homem e sociedade que os(as) redatores(as) dos currículos subnacionais expressam em seus discursos.

---

<sup>109</sup> Valor, para Heller (2021, p. 17), é “[...] tudo aquilo que faz parte do ser genérico do homem e contribui, direta ou indiretamente, para a explicação desse ser genérico”.

O cronotopo é uma propriedade da forma e do conteúdo, pois indica o lugar e o tempo em que ocorrem as situações vivenciadas. Assim, “[...] a definição temporal (naquele momento) é inseparável da definição espacial (naquele lugar)” (Amorim, 2021, p. 102). Os currículos subnacionais, portanto, consolidam um cronotopo que ratifica uma concepção de homem e, mais especificamente, de educação que decorre dos sentidos e valores expressos nas vozes das redatoras.

Fazendo uso do conceito de cronotopo, que ressoa sob os currículos subnacionais, busca-se tornar aparentes as circunstâncias tempo-espaciais de onde emergem essas vozes. Valendo-se da arquetônica bakhtiniana, este estudo identificou a educação pragmática como conteúdo, e os atos administrativos normativos como formas que contêm os índices valorativos consensuais à educação escolar. Conteúdo e forma insurgem em um período histórico denominado pós-moderno.

Amorim (2021, p. 105) afirma que “o conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem”. A partir do exposto, a pesquisa prossegue, a fim de tornar audível as narrativas que emanam das vozes das redatoras como fios que se integram à teia histórica.

Para tanto, a pesquisa, por meio do questionário, faz uso do diálogo que circunda a pesquisadora e as redatoras, porém o que interessa o ultrapassa, concentrando-se nas forças que influem sobre as narrativas. De acordo com Brait e Melo (2021, p. 66), “[...] o sentido [...] só pode ser compreendido e conseqüentemente analisado porque existe uma situação extraverbal implicada no verbal, incluindo aí interlocutores que se conhecem, partilham universos, conhecimentos, pressupostos, sentimentos”, e um tempo-espaço comum.

O cronotopo abrange o tempo-espaço expresso nos organogramas que versam sobre a estrutura de governança dos currículos subnacionais, conforme apresentados no item 4.1 desta pesquisa. A estrutura verticalizada e os seus diferentes poderes de decisão a respeito dos documentos demarcam espaços díspares, estando as redatoras alocadas nos níveis inferiores.

Traçando uma analogia, no organograma mundial, o Brasil, periferia capitalista, encontra-se em um nível inferior diante de um tempo compreendido como globalização. Aspecto que se acentua quando se verifica que, nos anos da homologação da BNCC e da elaboração dos currículos subnacionais, o país era

governado por um chefe de estado considerado ilegítimo, pois foi empossado por meio de um golpe de Estado.

Os currículos subnacionais, imersos nesse cronotopo, encontram-se acordes a ele e se compõem com a voz monológica que advém da BNCC. Voz que resulta em uma única concepção de educação, conforme os pressupostos e imperativos emanados na esteira global para um país periférico. Assim, a palavra, proveniente dos currículos subnacionais, encontra-se transpassada por uma ideologia.

Buscando descortinar a compreensão das redatoras, que elaboraram os currículos subnacionais para a educação infantil, sobre os pressupostos teóricos que embasam os imperativos da BNCC, tomar-se-á a narrativa, ou seja, o texto, o insumo para as análises.

Ao fazer uso do questionário, estabeleceu-se uma relação dialógica com as redatoras, intencionando ouvir os seus pontos de vista a respeito do processo de composição dos documentos. Dessa forma, de acordo com o conceito bakhtiniano de exotopia, existem dois pontos de vista: o ponto de vista das redatoras dos currículos subnacionais e o ponto de vista da pesquisadora acerca dos documentos.

O cronotopo, ou seja, o tempo-espço que as redatoras ocupam, delimita um ponto de visão para se apreender o olhar do outro, ou melhor dizendo, o olhar do grupo que elaborou e redigiu a BNCC. Assim como a posição exterior da pesquisadora possibilita uma particular apreciação e entendimento acerca das narrativas das redatoras.

A proposta, neste item da pesquisa, é identificar, por meio dos pontos de vista das redatoras e da interpretação da pesquisadora, os pressupostos teóricos que permeiam os currículos subnacionais. Tal análise possibilitará examinar a abrangência da Base Nacional Comum Curricular sobre a elaboração dos documentos.

O texto das redatoras possibilitará múltiplas interpretações e, por isso, de acordo com Alvarez e Nacarato (2022, p. 58),

[...] aí reside o ato responsável do pesquisador, na tentativa de compreender, nas enunciações dos sujeitos, os sentidos atribuídos aos acontecimentos vividos. Esse é o desafio enfrentado pelos pesquisadores ao utilizar a narrativa como fonte de dados.

Contribuindo com a perspectiva do excerto e evocando o conceito de exotopia, Amorim (2021) ressalta que o pesquisador deve expressar o seu ponto de

vista de acordo com a sua posição exterior, ao manifestar suas percepções acerca das contradições, os pressupostos que sustentam a pesquisa, seus valores e análises diante do contexto sócio-histórico. Isso possibilitará ao pesquisado uma observação do que ele não vê. De acordo com o autor,

[...] o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado (Amorim, 2021, p. 98).

A exotopia se refere, em princípio, ao movimento de olhar o mundo pela visão do outro buscando apreender os sentidos e, a posteriori, ao movimento de retorno à própria consciência. Logo, essa consciência apresentará alterações, pois o retorno para si carrega um excedente decorrente da interação com o outro, denominado por Bakhtin (2011) de excedente de visão.

Silva (2022, p. 92) analisa que “[...] não há uma mera transferência de visões de mundo, pois essa visão do outro choca-se com a visão do eu e transforma-se em algo novo”. A visão do outro, enunciada no texto, remete-se ao objeto do discurso e se encontra endereçada, neste estudo, à pesquisadora, portanto é transpassada por valores.

A valoração é distinguida por Bakhtin como entonação. Volochinov (2013, p. 147) define a entonação como “[...] nossa atitude em relação ao objeto da enunciação [...]”. Assim, a enunciação se encontra conectada à circunstância concreta que se experencia. Há uma atitude avaliativa, ou melhor dizendo, um posicionamento emotivo-volitivo em relação ao objeto da enunciação. Segundo Almeida e Souza (2022, p. 70-71):

A entonação expressiva, intrínseca ao enunciado, é essencial na identificação clara do outro, porque, quando comunicamos discursivamente, apresentamos, na entonação, um juízo de valor sobre o assunto (objeto) que é transmitido pela corrente dialógica do enunciado no evento comunicativo.

Os signos que compõem uma mesma língua possuem diferentes entonações que podem expressar concordância, discordância, afirmação, negação, questionamento, invalidação, dentre outros posicionamentos frente ao experienciado.

Por conseguinte, a entonação auxiliará na aclaração da postura avaliativa e, conseqüentemente, dos sentidos expressos pelas redatoras em seus discursos, a fim de reconhecer limitações conceituais quanto aos pressupostos teóricos que embasam os imperativos da BNCC (Brasil, 2017a).

Neste tópico da tese, abordar-se-á a dimensão estudo das referências curriculares, que se refere à etapa de produção dos currículos subnacionais; portanto, entende-se ser um momento repleto de avaliações e valorações. Para tal fim, esta pesquisa enfocou 3 aspectos:

1. O(s) principal(is) objetivo(s) estabelecido(s) pela Comissão Estadual de Construção de Currículo;
2. O(s) principal(is) documento(s) oficial(is) que norteou/nortearam o trabalho curricular estadual para a Educação Infantil;
3. O(s) principal(is) imperativo(s) contido(s) na Base Nacional Comum Curricular para a composição do currículo estadual.

De acordo com o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (2020, p. 21),

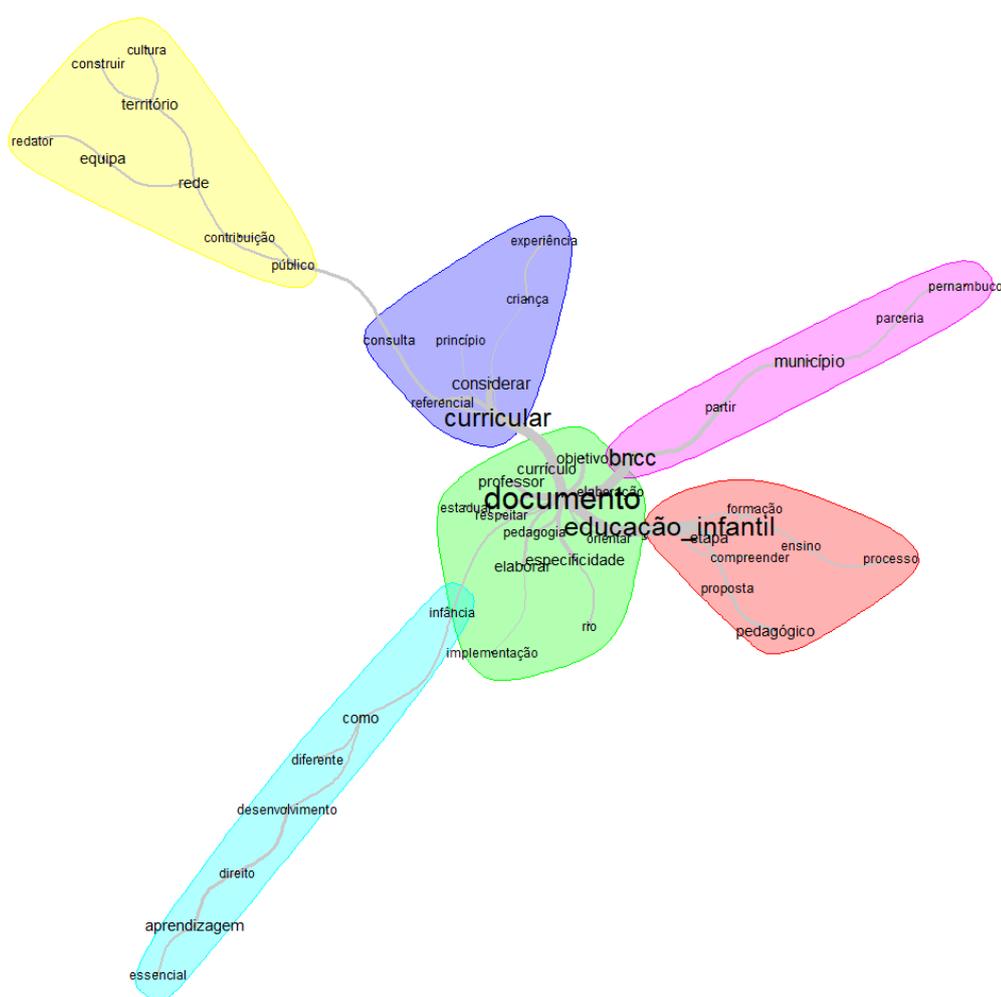
Nesta etapa, a equipe gestora do processo e as equipes pedagógicas dedicam-se a estudar conceitos e concepções fundamentais para a (re)elaboração curricular como, por exemplo, a BNCC e a articulação com os demais documentos existentes (a exemplo dos Projetos Pedagógicos – PPs das escolas); os referenciais teóricos; os diferentes tipos de documentos curriculares; as implicações do formato navegável e editável e abordagens; e as metodologias para uma (re)elaboração curricular.

A fim de averiguar a compreensão das redatoras acerca do(s) principal(is) objetivo(s) que permearam a construção dos currículos subnacionais, indagou-se: ‘Qual(is) foi/foram o(s) principal(is) objetivo(s) estabelecido(s) pela Comissão Estadual de Construção de Currículo como orientador(es) para o seu trabalho enquanto redator(a) para a Educação Infantil?’.

A árvore de similitude mostra as co-ocorrências e as conexidades entre as palavras que emaram dos discursos das redatoras, auxiliando no reconhecimento da estrutura do *corpus* textual. Há a disposição de 6 comunidades, representadas por cores diferentes, nas quais se observa as palavras em destaques: “documento”, “educação infantil”, “BNCC” e “curricular”. No entorno, percebe-se outras palavras

em menor evidência, elas apresentam-se conectadas por ramos com espessuras distintas. A espessura mostra a força da conexão entre as palavras e as comunidades. Das palavras em destaque, ramificam-se outras de expressão significativa: “objetivo”, “elaboração”, “professor”, “especificidade”, “estadual”.

Figura 11 – Principais objetivos estabelecidos pela Comissão Estadual de Construção de Currículo



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

As palavras destacadas e suas conexões sinalizam que o principal objetivo estabelecido pela Comissão Estadual de Construção de Currículo foi o de elaborar

documentos curriculares para a educação infantil em consonância com a BNCC. Em menor evidência, sobressai-se o objetivo de elaborar um documento que agregasse as especificidades locais (referentes ao estado e aos municípios). Há a saliência das correlações nos discursos das redatoras:

Quadro 8 – Discursos sobre os principais objetivos estabelecidos pela Comissão Estadual de Construção de Currículo

Participante	Discurso
1	<i>“Redigir um documento, à luz da BNCC para a etapa Educação Infantil respeitando as especificidades de [...]”<sup>110</sup>.</i>
3	<i>“Construir um documento que evidenciasse as características e peculiaridades do território e assim orientar a elaboração dos currículos das redes e das escolas, de toda a Educação Básica, no sentido de garantir as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito e o desenvolvimento humano global nas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. O documento apresenta os objetivos de aprendizagem propostos pela BNCC, como também os objetivos de aprendizagem sugeridos pelos educadores por meio da plataforma do Referencial Curricular [...], além de ações e contribuições para sua implementação no cotidiano da Educação Infantil, organizados nos cinco Campos de Experiências: O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”.</i>
5	<i>“Redigir o Currículo [...] da Etapa da Educação Infantil, a partir da consulta dos documentos curriculares enviados pelos municípios, seguindo as DCNEI e a BNCC”.</i>
6	<i>“Em sintonia com a BNCC: Nos vários Encontros com os Professores dos Municípios de todas as Regiões do Estado de [...], construir democraticamente o Organizador Curricular de [...] com os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento considerando os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas. Realização de Encontro com os Professores representantes das Regiões do Estado para socialização da Redação do Organizador Curricular de [...] Sistematização do Documento do Currículo de .... Educação Infantil. [...].</i>
8	<i>“Explicitar melhor o que estava proposto na BNCC a partir da realidade dos municípios do território [...]”.</i>
10	<i>“Inserir no documento norteador diretrizes segundo a BNCC alinhado com o patrimônio cultural da região bem como o respeito as diferentes infâncias”.</i>
	<i>“(Re)elaborar a proposta curricular de Educação Infantil para a rede estadual a partir da BNCC aprovada. Observar no processo de elaboração, os documentos e guias do ProBNCC que orientam a re/construção dos currículos. Considerar os documentos legais vigentes. Romper com uma lógica de Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental e de uma organização curricular fragmentada e baseada em componentes</i>

<sup>110</sup> Os três pontos foram acrescentados no lugar dos nomes dos estados, buscando manter o anonimato dos participantes, conforme previsto pelo Comitê de Ética e aprovado sob o parecer número 5.706.941.

12	<i>curriculares ou áreas de conhecimento. Valorizar a presença da parte diversificada no documento e outros”.</i>
14	<i>“Elaborar o Currículo Estadual, considerando as concepções e organização curricular presentes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, as especificidades do estado do [...] e a Proposta Pedagógica para Educação Infantil utilizada pelas instituições do município de [...]. Com relação à proposta pedagógica, deveríamos considerar o que estivesse de acordo com as orientações da BNCC”.</i>
18	<i>“Elaborar um documento a partir da BNCC, ampliando com as especificidades locais a fim de colaborar com os municípios na reestruturação dos seus currículos”.</i>

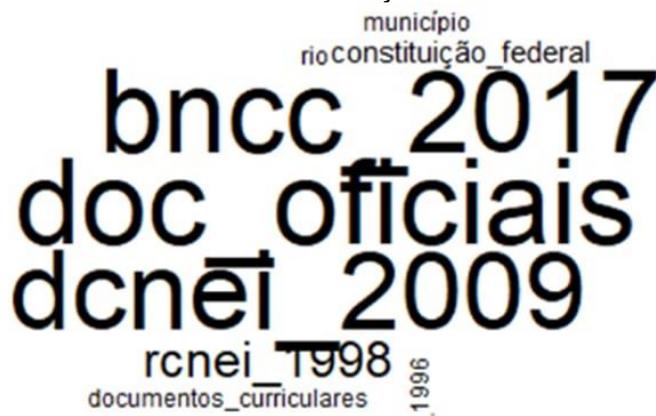
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observa-se uma relação de concordância entre os discursos. As redatoras se expressam comumente com expressões e palavras equivalentes em suas acepções. As declarações e suas conexões mostram uma entonação em relação à BNCC. Há a partilha de um ponto de vista avaliativo acerca da hegemonia da BNCC em relação aos currículos subnacionais.

Como visto nas seções anteriores, além da proeminência da BNCC acerca dos currículos subnacionais, considera-se o seu discurso de caráter monológico em oposição ao polifônico. Para Konder (2020, p. 127), “a polifonia, para Bakhtin, relativiza as questões ideológicas favorecidas pelo discurso monológico, pela linguagem dogmática, sacralizada, comprometida com a pretensão da autoridade”.

O próximo aspecto analisado reafirmou a predominância do discurso da BNCC na constituição dos currículos subnacionais. Questionou-se: ‘Qual(is) principal(is) documento(s) oficial(is) norteou/nortearam o seu trabalho como redator(a) curricular estadual para a Educação Infantil?’. Segundo as redatoras, os principais documentos norteadores foram a BNCC (100%), as DCNEI (96%), os RCNEI (36%) e outros (16%). Dentre os outros documentos citados, sobressaíram-se a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e documentos relativos aos municípios, conforme exposto na nuvem de palavras.

Figura 12 – Principais documentos que nortearam o trabalho curricular para a Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Das 25 redatoras, somente 7 citaram em seus discursos documentos específicos dos estados e/ou municípios como norteadores dos currículos subnacionais. Tendo em vista que o objetivo da implementação era o de apoiar as equipes a organizar a elaboração de um documento orientado pela BNCC, mas contendo a identidade e diversidade de cada localidade ou região, há de se considerar a omissão dos documentos específicos um dado relevante. De acordo com Konder (2020, p. 125), “é no que os sujeitos falam (ou então nos silêncios sintomáticos, isto é, no que os sujeitos calam no interior do discurso que estão fazendo) que se processa a criação ininterrupta da ideologia”.

Quadro 9 – Discursos sobre os documentos estaduais e/ou municipais que nortearam o trabalho curricular estadual para a Educação Infantil

Participante	Discurso
5	“Documentos Curriculares dos municípios [...] (aqueles que enviam)”.
8	“Os documentos curriculares dos municípios de [...], [...] e [...]”.
10	Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil 2016; Organização de Espaço investigativo 1994; Creches e pré-escolas no Brasil 1993; dentre outros.
12	“Constituição da República Federativa do Brasil – 1988; Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - ECA; Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB; Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009; Currículo e linguagem na educação infantil / MEC /SEB, 2016; Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil. MEC, 2006; Parecer nº 20, de 11 De Novembro de 2009, CNE/CEB; Lei n.º12.796, de 04 de abril de 2013; Plano Nacional de Educação (PNE)-Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil de [...], 2013/2016; Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender- MEC/SEC, 2016, e outros”.

13	<i>“Documentos curriculares das redes de ensino municipal do Estado de [...]”</i>
14	<i>“Proposta Pedagógica para Educação Infantil utilizada pelas instituições do município de [...]”.</i>
17	<i>“Documento Curricular do Estado do [...]”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A omissão provocou a busca por analisar a seção de referências, a fim de verificar se os documentos específicos dos estados/municípios não foram considerados durante a elaboração dos currículos subnacionais. Os currículos subnacionais foram consultados no *síte* da Base Nacional Comum Curricular, na aba Implementação<sup>111</sup>. Os dados se encontram no quadro a seguir.

Quadro 10 – Documentos específicos que compõem os currículos subnacionais

Estado	Documentos específicos dos estados/municípios
A	Lei Municipal nº 2.127, de 14 de setembro de 2015; Lei nº 2.116, de 29 de junho de 2015; Proposta Pedagógica para as Creches do Município de [...], 2012 (Versão Preliminar); Proposta Pedagógica para as Escolas de Educação Infantil do Município de [...], 2012.
B	Não houve a localização de documentos estaduais/municipais nas referências bibliográficas que constam na seção relativa à educação infantil.
C	Lei nº 4.183, de 26 de julho de 2015; Resolução nº 138, de 16 de outubro de 2012; Proposta Pedagógico-curricular de Educação Infantil, 2016.
D	Resolução nº 56/2017, de 26 de abril de 2017; Resolução nº 35, de 20 de junho de 1999; Constituição do Estado do [...] de 1991; Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do [...], de 2016; Lei nº 1907, de 24 de junho de 2015; Parecer 15/86 CETA, de 1986; Plano Estadual de Educação, 2015; Proposta pedagógica da Educação Infantil, 2013; Diretrizes da Educação Infantil do Município de [...], 2012; Competências e habilidades na Educação Infantil, 2015; Proposta curricular da rede municipal de ensino Educação Infantil: nível I e II, 2011; Matriz curricular da Educação Infantil, 2013; Proposta Curricular de [...], 2012; Proposta Pedagógica da Educação Infantil, 2010; Resolução nº 01, de 1973; Resolução nº 27, de 2015; Resolução nº 22, de 2010 <sup>112</sup> .
E	Não se localizou a seção de referências para a educação infantil.
F	Não houve a localização de documentos estaduais/municipais nas referências bibliográficas que constam na seção relativa à educação infantil.
G	Educação Básica no [...]: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos, Vol. I e II, 2008; Política de Educação Básica do Estado do [...] /Secretaria de Estado de Educação, Vol. 3, 2008; Uma proposta para a educação especial do Estado do [...], 1996 <sup>113</sup> .
H	Não se localizou a seção de referências para a educação infantil.
	Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015. Plano Estadual de Educação; Orientações pedagógica da Educação Infantil: estudos e reflexões para

<sup>111</sup> Conferir em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

<sup>112</sup> As referências foram localizadas adjacentes às do Ensino Fundamental.

<sup>113</sup> As referências foram localizadas adjacentes às do Ensino Fundamental.

I	organização do trabalho pedagógico no [...], 2015.
J	Não houve a localização de documentos estaduais/municipais nas referências bibliográficas que constam na seção relativa à educação infantil.
K	Parecer do Grupo de Trabalho de Educação Infantil do Estado de [...] (GTEI [...]) ao documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Segunda Versão. 03 de agosto de 2016.
L	Não houve a localização de documentos estaduais/municipais nas referências bibliográficas que constam na seção relativa à educação infantil.
M	Não houve a localização de documentos estaduais/municipais nas referências bibliográficas que constam na seção relativa à educação infantil.
N	Não houve a localização de documentos estaduais/municipais nas referências bibliográficas que constam na seção relativa à educação infantil <sup>114</sup> .
O	Não houve a localização de documentos estaduais/municipais nas referências bibliográficas que constam na seção relativa à educação infantil <sup>115</sup> .
P	Não houve a localização de documentos estaduais/municipais nas referências bibliográficas que constam na seção relativa à educação infantil.
Q	Não houve a localização de documentos estaduais/municipais nas referências bibliográficas que constam na seção relativa à educação infantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os currículos subnacionais, em sua maioria, não apresentam na seção das referências bibliográficas menções a documentos que propiciem o estudo a respeito do histórico curricular do território e as variedades dos documentos locais, englobando os currículos e propostas pedagógicas dos municípios. Esse incremento possibilitaria ampliar o debate acerca dos currículos subnacionais, como também os personalizar.

Nesse sentido, há indícios de que as questões norteadoras para a reflexão e composição dos documentos ficaram sem explicações, dentre elas:

Como elaborar um documento curricular que considere bebês, crianças, [...] das diferentes escolas dos municípios, regiões e estado?; Em que medida os documentos curriculares atuais atendem às necessidades das crianças [...]? Quais ajustes precisam ser feitos?; Qual o histórico curricular do meu estado? Quantos dos municípios já possuem documento curricular próprio? Quantos municípios utilizam o documento curricular da rede estadual?; Dentre os diferentes modelos curriculares que conhecemos, qual atenderia melhor o estado?; [...] (Brasil, 2020, p. 20).

Sublinham-se as pretensões curriculares nacionais em detrimento das singularidades locais. Compromete-se, assim, a composição de uma diversidade de

<sup>114</sup> As referências foram localizadas adjacentes às do Ensino Fundamental.

<sup>115</sup> As referências foram localizadas adjacentes às do Ensino Fundamental.

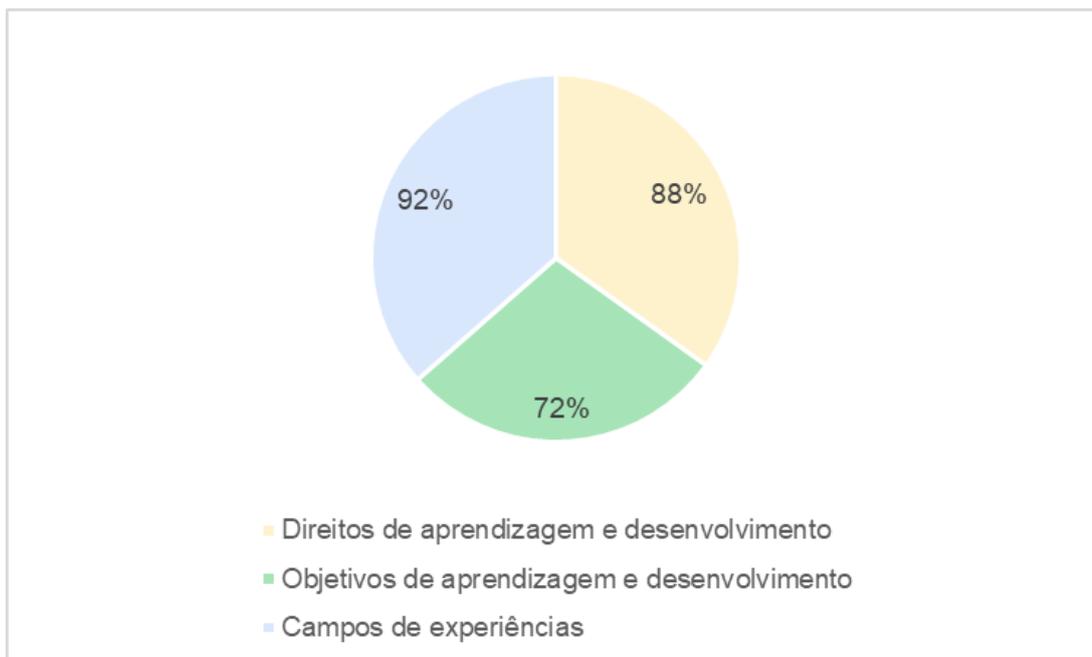
currículos com base em um norteamento comum. Esses vestígios dão a entender que grande parte dos currículos subnacionais é uma reescrita da BNCC, em que o discurso monológico prevalece, pois não existem vozes que o personalizem.

Dando prosseguimento à análise, na subseção 2.3 desta tese, verificou-se que há uma generalização dos pressupostos construtivistas nos documentos oficiais brasileiros. Há uma linguagem impregnada de imperativos que denotam que o pragmatismo e o utilitarismo são vigentes nas orientações nacionais. Assim, a educação adquire um propósito estritamente funcional.

A próxima pergunta do questionário de destinou a compreender: 'Qual(is) principal(is) imperativo(s) contido(s) na Base Nacional Comum Curricular foi/foram basilar(es) para a composição do currículo estadual?'. Entendendo que os currículos subnacionais são socialmente orientados e repletos de intencionalidades, esta pesquisa se empenhou em captar os sentidos acerca dos imperativos que se construíram nas relações dialógicas.

A maior parte das redatoras assentiu que os imperativos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiências* foram basilares para a composição dos currículos subnacionais.

Gráfico 8 – Imperativos da BNCC para a composição dos currículos subnacionais



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os demais imperativos, destacados pelas redatoras em seus discursos, encontram-se no quadro a seguir.

Quadro 11 – Os imperativos da BNCC que nortearam o trabalho curricular estadual para a Educação Infantil

Participante	Discurso
7	<i>“Concepções de crianças e infâncias; papel do/a educador/a; concepções de conhecimento, aprendizagem, currículo como prática cotidiana; categorias da ação pedagógica na Educação Infantil (materiais, espaços, tempos, organização de grupos e intervenção do/a professor/a; eixos norteadores brincadeiras e interação; cuidar e educar de maneira indissociável”.</i>
8	<i>“Concepções de infâncias, crianças, aprendizagem e desenvolvimento, prática pedagógica e contextos de aprendizagem”.</i>
10	<i>“Sínteses de aprendizagem; Transição”.</i>
12	<i>“Visão de criança e da integralidade do desenvolvimento infantil; Princípios estéticos e éticos na EI; O cuidar e educar; Interações e brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica na EI. Organização etária”.</i>
13	<i>“Eixos estruturantes, intencionalidade educativa, documentação pedagógica, cuidar e educar como indissociáveis”.</i>
14	<i>“Eixos Estruturantes: Interações e Brincadeiras”.</i>
18	<i>“Interações e a brincadeira com eixos norteadores”.</i>
22	<i>“Buscamos a criança como centro de todo o planejamento pedagógico, as interações e brincadeiras”.</i>
23	<i>“O respeito e organização das faixas etárias (bebês, crianças muito</i>

	<i>pequenas e crianças pequenas) e os eixos norteadores: interações e a brincadeira”.</i>
24	<i>“A transição ad Educação Infantil para o Ensino Fundamental”.</i>
25	<i>“A consolidação de diferentes formas de pensar e fazer o processo educativo; Não define conhecimentos a serem aprendidos e ensinados e sim práticas reflexivas, contextualizadas e significativas para as crianças; O protagonismo das crianças”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dentre os imperativos predominantes, estão: cuidar e educar; interações e brincadeira. Esses enunciados já estavam presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e são prerrogativas para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ou melhor dizendo, as competências. Com esse fim, “[...] a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências [...]” (Brasil, 2017a, p. 40).

Tão somente identificar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como basilares para composição dos currículos subnacionais não traduz o sentido desse imperativo para as redatoras, por isso a pesquisa se moveu em detectar a concordância com o enunciado e o discurso ideológico que ele representa.

Apenas a redatora 21 apresentou discordância em relação aos imperativos. Ao ser convidada a discorrer sobre a objeção, o argumento utilizado foi *“Compreendendo as crianças como sujeitos de direitos que aprendem e se desenvolvem, por meio de experiências significativas, que tenham como eixo central as interações e as brincadeiras, os campos de experiências dispostos na BNCC e DC reforça e amplia o olhar para a criança proposto nas DCNEI”*. Apesar de a redatora se identificar como discordante, nota-se em seu discurso enunciações que sinalizam assentimento a alguns imperativos. As demais redatoras justificaram a concordância, valendo-se dos argumentos expostos no quadro a seguir.

Quadro 12 – A concordância com os imperativos da BNCC no trabalho curricular estadual para a Educação Infantil<sup>116</sup>

Participante	Discurso
1	<i>Concordo, pois os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são os pilares para a proposta para a Educação Infantil.</i>
2	<i>Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento são o guarda-chuva para organização cotidiana das escolas de Educação Infantil. Garantir a efetivação</i>

<sup>116</sup> Optou-se por selecionar determinados discursos em detrimento de outros pela aproximação entre eles e com a questão proposta.

	<i>desses Direitos é direito das nossas crianças.</i>
5	<i>Penso que o foco maior deveria estar nos direitos e campos de experiências, mas os objetivos contemplam um olhar para a ação das crianças, não da "melhor forma", mas da maneira que foi possível para o momento.</i>
8	<i>Penso que utilizar essas categorias - direitos, campos e objetivos estruturam o currículo da Educação Infantil respeitando o que é específico dessa etapa da Educação Básica, se diferenciando do Ensino Fundamental, mas demarcando que a Educação Infantil pertence a educação e tem muitos conhecimentos a serem trabalhados com as crianças.</i>
9	<i>Acredito que todos os imperativos potencializam a orientação para o desenvolvimento da proposta de educação infantil.</i>
11	<i>Os campos de experiências abarcam as principais facetas da aprendizagem das crianças pequenas e são basilares para um planejamento equilibrado de atividades baseadas em objetivos.</i>
12	<i>Penso que não podemos olhar para a criança como ser fragmentado. Ela é formada por diferentes aspectos que compõe um todo. A criança aprende e se desenvolve a partir das relações que estabelece com o meio e os sujeitos e objetos que dele fazem parte. No processo de aprendizagem e desenvolvimento, o brincar tem papel fundamental nas diferentes fases da infância, assim as práticas pedagógicas na EI não podem ser pensadas ausentes de intencionalidade.</i>
13	<i>A indispensabilidade desses imperativos consiste na garantia de uma educação infantil que considera as especificidades dos grupos etários atendidos, seus interesses e demandas, imprescindíveis à primeira infância/infâncias.</i>
14	<i>Quando o currículo traz como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, está considerando a criança como um ser social, que possui direitos, é curiosa em aprender e descobrir coisas novas, é criativa, espontânea, capaz de agir e modificar o meio em que vive, tornando a criança protagonista do seu aprendizado. A criança traz consigo saberes adquiridos através de suas vivências familiares e sociais e a partir do trabalho realizado com os campos de experiências, esses saberes são ampliados, tornando mais significativo. Se o professor organizar o seu trabalho considerando os eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência, estará promovendo o desenvolvimento integral das crianças.</i>
15	<i>Não faz sentido ter uma base comum para o país sem partir dos mesmos imperativos.</i>
16	<i>Concordo com os imperativos para a reelaboração curricular para obter uma produção voltada para a realidade dos atores envolvidos no cenário educacional infantil [...] e que tais encaminhamentos possam favorecer a implementação das propostas curriculares de instituições públicas ou privadas de Educação Infantil.</i>
17	<i>Acredito que são importantes, desde que os bebês e as crianças sejam, a priori, vistas como sujeitos partícipes do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Entendo também que nós não associávamos direitos a competências e os objetivos a Aprendizagens. Nós ampliávamos esses imperativos, sempre considerando o sujeito criança e as suas singularidades.</i>
18	<i>Penso que são aspectos que devam ser considerados, para a efetivação de um trabalho de qualidade a partir das DCNEI.</i>

20	<i>Os imperativos assinalados reforçam que o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar.</i>
21	<i>Compreendendo as crianças como sujeitos de direitos que aprendem e se desenvolvem, por meio de experiências significativas, que tenham como eixo central as interações e as brincadeiras, os campos de experiências dispostos na BNCC e DC reforça e amplia o olhar para a criança proposto nas DCNEI.</i>
24	<i>Concordo, mas vimos como necessário enfatizar outros tópicos de discussão no RCA como: Os protagonistas (Docentes e crianças); Organização do trabalho pedagógico na EI; Processo de avaliação e Tempos e espaços na EI.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Há sinais de que os imperativos *direitos de aprendizagem e campos de experiências* são compreendidos pelas redatoras como basilares para a educação infantil, pois, de acordo com elas, simbolizam as especificidades dessa etapa e a possibilidade de as crianças se inserirem nas práticas pedagógicas como sujeitos partícipes.

Recorrendo aos discursos, analisa-se a homogeneização ideológica no campo da educação e das significações persuasivas constantes nos documentos oficiais, em especial, na BNCC (Brasil, 2017a). A ideia de criança partícipe e protagonista se encontra vinculada aos imperativos em destaque. O centro do currículo e do planejamento é a criança, por isso os objetivos de aprendizagem se encontram elaborados a partir dela e de sua ação, quase sempre, espontânea.

Esta pesquisa considera que o ensino e a aprendizagem ocorrem por intermédio de relações dialógicas entre sujeitos com conhecimentos e experiências diferentes. Os papéis sociais também podem diferir, como no caso dos(as) professores(as) e alunos(as). Por conseguinte, as relações são perpassadas por espaços específicos a serem ocupados.

Localizar a criança no centro do currículo não garante torná-la autônoma. O que irá possibilitar o seu direito de participar com autonomia é o respeito às diferentes fases do seu desenvolvimento, a consideração às suas necessidades e interesses e as oportunidades para se apropriar das experiências históricas da humanidade.

Aprendendo e se relacionando com os elementos materiais e imateriais da cultura, a criança poderá dominá-los e, conseqüentemente, ter uma maior autonomia para compreender o mundo e agir sobre ele. Não se trata da assimilação de conteúdos de forma estática, mas de sua apropriação por meio da participação em atividades culturais, por intermédio da forma peculiar que as crianças percebem e

expericiam, de modo a recorrer às diferentes linguagens que significam o mundo e propiciam as interações.

Conforme exposto por Folque (2017, p. 52), “defendemos assim que o lugar da criança na educação infantil não é no centro nem na sombra, mas sim dentro, com os outros, com o mundo [...]”. Portanto, organizar o currículo por *direitos de aprendizagem* e *campos de experiências* para dar centralidade à criança não assegura a sua participação na educação escolar.

O que assegura a sua participação é o processo de apropriação e a consequente reprodução das condutas instituídas historicamente. “Para se apropriar de um objeto ou fenômeno, há que se efetuar a atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado” (Leontiev, 2004, p. 341). Assim, a apropriação da experiência acumulada é um processo ativo em que se formam as faculdades e funções humanas.

Esse processo ativo é mediatizado pelas relações sociais que se estabelecem por meio da comunicação prática e verbal. A título de exemplo, ao entrar em contato com um pente, a criança pequena o manipula e explora sensorialmente. Ela pode levá-lo à boca, bater no chão, lançar. Por ora, a criança não se apropriou dos modos de utilização do objeto que foram criados pela humanidade.

Quando o adulto penteia a criança e depois lhe entrega o pente, ela tentará se pentear sozinha. Durante a atividade de se pentear, o adulto auxilia a criança e orienta a sua ação motora. A mediatização forma na criança o hábito de utilizar o pente como um objeto humano. Esse processo é basilar para a formação de ações motoras e mentais.

Em síntese, a apropriação dos instrumentos materiais e imateriais se realiza na atividade entre a criança e o mundo que a circunda. A atividade é mediatizada pela comunicação prática e verbal entre os seres humanos. No processo de apropriação, formam-se as faculdades e funções especificamente humanas. Essa formação deriva de uma criança para outra, pois é dependente das condições de vida e desenvolvimento às quais estão submetidas.

A escola, sendo um espaço de aprendizagem, possibilita o desenvolvimento quando socializa as experiências e conhecimentos relativos aos instrumentos materiais e imateriais que compõem o patrimônio da humanidade. Não se pode perder de vista o trabalho com os instrumentos culturais.

Tem-se de sublinhar, então, que os direitos de aprendizagem só adquirem sentido no espaço escolar como atividades que intencionem a apropriação da cultura mais elaborada, visto que a criança necessita apreender os hábitos e instrumentos culturais para saber conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Concomitantemente, ao realizar essas atividades, ela amplia o seu espectro cultural quando há orientações mediatizadas pelo(a) professor(a).

Buscando conectar os direitos de aprendizagem às aprendizagens, a BNCC está organizada por campos de experiências. Conforme já visto, o imperativo campos de experiências tem procedência italiana. O documento “Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro” (Finco; Barbosa; Faria, 2015) afirma:

Precisamos no Brasil de uma abordagem na qual a importância do inesperado e imprevisto seja reconhecida como forma da criança participar do processo, possibilitando experiências e processos compartilhados com os/as professores/as, as crianças e as famílias. Nesta perspectiva, cabe aos adultos (família e professoras) não simplesmente satisfazer ou responder as perguntas, mas favorecer para que as crianças descubram as diferentes e variadas respostas e, mais importante ainda, favorecer para que indaguem a si mesmas e para que construam questões relevantes (Finco; Barbosa; Faria, 2015, p. 10-11).

No excerto do documento, ressalta-se a importância das experiências e processos compartilhados, o que pode significar, fundamentando-se nos pressupostos construtivistas, uma aprendizagem relacionada às objetivações próprias do meio social imediato, ou seja, do cotidiano (Duarte, 2011). Não há referência aos conhecimentos de sentido universal.

Ademais, atuando primordialmente por meio das indagações e construções das respostas pelas crianças, realça-se o que elas já sabem e/ou os conhecimentos do senso comum, o que pode ocasionar a perda de uma rica oportunidade de sistematizar os conteúdos científico-culturais e possibilitar o desenvolvimento mais ampliado. Em se tratando de um país onde o acesso aos bens materiais e imateriais é limitado para a maioria da população, a escola representa o único espaço de aquisição dos conhecimentos mais elaborados.

Outra peculiaridade da realidade brasileira é a ênfase que os ensinos fundamental e médio apresentam em sistematizar os conteúdos de acordo com os parâmetros das avaliações em larga escala, o que difere da proposta para a

educação infantil. Nota-se que essa contradição acarreta para a educação das crianças pequenas a perda da especificidade, pois há uma preocupação excessiva com a prontidão por meio do domínio de habilidades próprias ao ensino fundamental.

Observa-se que há o intuito de transpor a organização curricular italiana, sem se ater às especificidades locais. Desponta desse fato mais uma contradição, a de que, no Brasil, há um número maior de crianças por turma, o que impossibilita a implementação da proposta de acordo com as possibilidades pedagógicas e estruturais das escolas italianas.

Mediante os direitos e os campos de experiências, foram elaborados os objetivos de aprendizagem, que consistem nas aprendizagens essenciais para o desenvolvimento infantil. Conforme exposto na subseção 3.3 desta tese, os objetivos de aprendizagem se centram na criança e promovem o contato dela com a cultura. Todavia, apenas o contato com os instrumentos culturais não garante a sua apropriação.

O que irá assegurar a apropriação da cultura, de acordo com Leontiev (2004), é a relação com o mundo intermediada pela relação com outros seres humanos. O entendimento acerca de como a criança apreende a cultura irá influenciar nos diversos pressupostos teóricos que compõem os currículos.

Para examinar os pressupostos teóricos acerca dos currículos subnacionais, perguntou-se aos redatores: 'O documento curricular do seu estado se aproxima de qual(is) abordagem(s) teórica(s)?'. Os resultados apresentados na nuvem de palavras mostram que as palavras mais anunciadas entre as redatoras se referem às teorias histórico-cultural ou sócio-histórica e sociointeracionista.

Figura 13 – Abordagens teóricas dos currículos subnacionais



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A figura evidencia duas denominações teóricas associadas à escola de Vigotski. No Brasil e em outros países, a Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente as ideias de Vigotski, foi interpretada e difundida como parte da abordagem construtivista. A justificativa para tal fato seria a de que a teoria vigotskiana versa acerca da dimensão social da aprendizagem, em oposição à teoria construtivista que a relega. De acordo com Duarte (2016, p. 1560), os pressupostos centrais do socioconstrutivismo ou sociointeracionismo

[...] atuariam de maneira particularmente positiva na zona de desenvolvimento próximo as interações que a criança estabelece com outras crianças que sejam um pouco mais desenvolvidas, também chamadas de “parceiros experientes.

O sociointeracionismo aproxima os pressupostos piagetianos e vigotskianos ao considerar que a abordagem sócio-histórica incorpora o social à abordagem construtivista. Contudo, este estudo reitera, conforme já exposto na subseção 2.3, que o social está presente no construtivismo, porém assentado em uma perspectiva biológica interacionista acerca do desenvolvimento humano.

Apresentando o mesmo equívoco exposto, há o entendimento de que Piaget tenha ignorado as interações entre os sujeitos, concentrando-se tão somente na

interação entre os indivíduos e os objetos, o que justificaria a presença de Vigotski no sociointeracionismo.

Segundo Duarte (2011, p. 212), “[...] o interacionismo é um modelo biológico de análise das relações entre organismo e meio ambiente, modelo esse empregado por Piaget para analisar desde o desenvolvimento da inteligência até as formações sociais”. Portanto, o social se encontra na obra de Piaget, porém focado pelo modelo biológico, interacionista.

Observa-se que a justaposição dos pressupostos em destaque resulta na transfiguração das teorias e suas concepções a respeito do desenvolvimento humano. Essa condição incide no campo curricular com a adoção de um marco teórico fundado basilarmente no construtivismo.

À vista disso, parte dos discursos das redatoras, assim como uma parcela dos discursos dos educadores brasileiros, sugere que o interacionismo se refere às interações no processo de construção dos conhecimentos. De acordo com essa posição, as teorias de Piaget e Vigotski se complementam, dando sentido ao sociointeracionismo.

As práticas pedagógicas na educação infantil, assentadas no sociointeracionismo, além de atenuarem as contribuições de Vigotski para essa etapa de ensino, não possibilitam uma práxis historicizadora. Isso se avista nos discursos que dialogam acerca da aparência da Teoria Histórico-Cultural, e não a respeito da sua essência filosófica, epistemológica e metodológica.

Sucedendo-se de um cenário ideológico generalizado, o conteúdo do discurso pedagógico se apresenta alinhado às concepções, tendências e valores que regem a infraestrutura. Por essa razão, conforme Konder (2020, p. 161), “um dos campos de observação mais ricos para o observador dos fenômenos ideológicos é, com certeza, o da linguagem”.

A linguagem, que é sempre ideológica, opera no nível da consciência cotidiana, ou seja, no nível da percepção imediata ou aparente da realidade. De acordo com Konder (2020, p. 251),

Ao contrário do que se passa com o conhecimento alcançado pela via das artes, ou do conhecimento filosófico ou científico, que para se desenvolver precisam ir além do imediato, a consciência cotidiana – submetida às pressões e às injunções do dia a dia tende a permanecer muito próxima da superfície da empiria [...].

Ainda que os indivíduos desenvolvam suas capacidades teóricas, reflexivas e críticas com base na ciência, por estarem imersos na cotidianidade, valem-se da percepção e da compreensão relativas à consciência cotidiana. Contudo, Konder (2020, p. 254) afirma: “[...] nem tudo na consciência cotidiana é alienado, nem tudo nela é ideologicamente distorcido”.

O autor analisa que a consciência cotidiana pode contribuir para a permanência da situação existente, como também contestá-la e, por intermédio do rigor do conhecimento científico e filosófico, ascender da aparência para a essência de modo a aclarar a realidade.

Lessa e Tonet (2011, p. 115) aventam que, com base nesse conhecimento, é possível compreender as tendências históricas predominantes e, então, determinar as reais necessidades e possibilidades históricas da humanidade. Dentre as tendências históricas predominantes na sociedade contemporânea que regem a infraestrutura e influem nas superestruturas, estão o pós-modernismo e o neoliberalismo.

O pós-modernismo, de acordo com Konder (2020, p. 194), “[...] se abre amplamente para as lições do mercado”. A educação, como superestrutura, é compelida a se adequar ao modelo econômico vigente denominado acumulação flexível. Sob esse olhar, redefine seus currículos e confere um propósito pragmático para os saberes escolares. Saberes que renunciam os conteúdos científicos e enaltecem as competências. A pedagogia das competências, de acordo com Ramos (2006, p. 273), é

“[...] uma forma pela qual a educação se reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva -, no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós-modernidade.

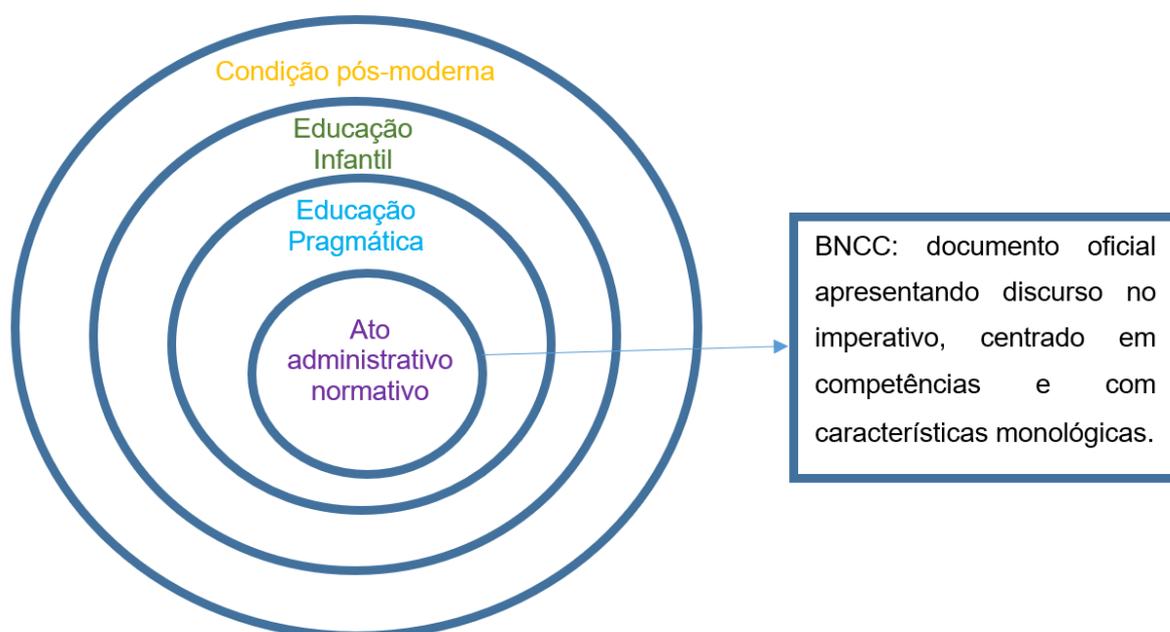
O construtivismo, conforme a autora, apresenta-se a como a égide da pedagogia das competências, visto que, tanto na abordagem psicológica quanto na abordagem pedagógica, há a prevalência dos sentidos subjetivos da aprendizagem, em contraposição aos conhecimentos objetivos e universais. Tal aproximação teórica se torna, mais uma vez, notória quando se observa que o currículo fixado na pedagogia das competências sobreleva “[...] a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem” (Ramos, 2006, p. 260).

Com base nas análises, percebe-se que copiosa parte dos discursos das redatoras sinaliza para o sociointeracionismo como teoria psicológica que fundamenta parte dos currículos subnacionais. Paralelamente, as competências, revestidas de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, apresentaram-se como basilares para a composição dos currículos. Ambas as concepções matizes do construtivismo.

Em vista disso, responde-se ao problema da pesquisa com o argumento de que a compreensão das redatoras sobre os pressupostos teóricos que embasam os imperativos da Base Nacional Comum Curricular se apresenta imprecisa, pois, apesar de ambas as concepções (sociointeracionismo e pedagogia das competências) se associarem ao construtivismo, escassamente, essas abordagens foram citadas pelas redatoras.

Esse ensejo possibilitou, por meio do bordado coletivo das vozes, um excedente de visão, que costura a condição extraverbal à verbal comprovando a manifestação da educação pragmática na educação infantil, à luz do construtivismo. A roupagem empregada, nessa ocasião, é a pedagogia da infância e a pedagogia das competências. Ratifica-se o simbolismo da Figura 5 desta tese.

Figura 5 – Processo para a análise do discurso dos documentos “aos” dos(as) redatores(as) dos currículos subnacionais - Forma



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Os sentidos expressos nos discursos das redatoras sugerem, opacamente, a imperatividade dos pressupostos construtivistas nos currículos subnacionais. Mesmo que um quinhão importante tenha mencionado a aproximação dos documentos com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural ou da teoria sócio-histórica, o vínculo com a infraestrutura se mantém e é captado por intermédio dos discursos que detêm alinhamentos com os fios ideológicos do construtivismo.

Segundo Vigotsky (2010, p. 75), “[...] a liberdade e a independência do pequeno meio educativo artificial em face do grande meio social são, no fundo, liberdades convencionais e independência muito relativas dentro de espaços e limites estreitos”. Elaborar um currículo subnacional é uma liberdade convencional quando se percebe que as pedagogias de base construtivista pertencentes ao ideário “aprender a aprender” são intensamente proclamadas pelo documento oficial de referência, conforme analisar-se-á no tópico precedente.

Os limites se tornam estreitos, uma vez que os imperativos ideológicos são “[...] difundidos no cotidiano alienado de nossa sociedade [...]” (Rossler, 2006, p. 23). Os imperativos, habilidades e competências detêm, assim, legitimação e consenso para reproduzir o conteúdo e os valores que perfazem a sociedade em meio a uma condição pós-moderna.

#### 4.3 A TECITURA DOS CURRÍCULOS SUBNACIONAIS PONTO A PONTO

Diante do panorama contemporâneo, observa-se que o currículo, documento estruturador do saber escolar, encontra-se mormente consoante às recomendações dos Organismos Internacionais com as oportunas adequações nacionais que se assentam em uma lógica neoliberal ante a uma condição pós-moderna.

A mundialização do capital acrescida do advento pós-moderno sobrevém ante o modelo de acumulação flexível. O discurso dos Organismos Internacionais sustenta que é preciso reformar a educação para que esteja em conformidade com o modelo de sociedade em voga.

A influência dos Organismos Internacionais alcança proporção global, assim como os diagnósticos e recomendações que embasam as reformas destinadas aos países em desenvolvimento. As reformas educacionais, apoiando-se em relatórios que buscam monetizar a educação para as crianças dos 0 a 5 anos, apoiam-se no

argumento do capital humano, isto é, na sustentabilidade para maior produtividade econômica futura.

Essas reformas despontam nos currículos, pois “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (Arroyo, 2013, p. 13). A escola, atendendo ao discurso oficial, que enuncia norteamentos advindos dos pressupostos da psicologia do desenvolvimento, de ordem construtivista, forma o cidadão adequado e adaptado para esse modelo de sociedade.

Nesta tese, a relação entre o currículo e os pressupostos ideológicos dominantes pôde ser percebida ante a diversidade de currículos subnacionais e seus vínculos com as pressuposições teóricas-epistemológicas da BNCC (Brasil, 2017a). Em vista disso, observa-se que cada organização curricular é “[...] uma configuração política do poder” (Arroyo, 2013, p. 13).

Para compreender essa relação, este tópico da tese se destina a analisar como se deu o processo de elaboração dos currículos subnacionais, bem como as possíveis influências dos encontros formativos que orientaram a escrita dos documentos. Enfocar-se-ão o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular – Orientações para o processo de implementação da BNCC (Brasil, 2020), o Documento Orientador do ProBNCC 2019 (Brasil, 2019) e os dados do questionário da pesquisa de campo.

O Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2020), definiu como o processo de (re)elaboração curricular teria de ocorrer para que, como resultado, os currículos pudessem “[...] garantir as aprendizagens previstas na BNCC e servir como norte para a elaboração ou revisão dos PPs da escola e do planejamento do professor” (Brasil, 2020, p. 24).

O movimento de (re)elaboração e implementação foi desenhado, baseando-se na sequência exposta a seguir.

Figura 14 – (Re)elaboração e implementação dos currículos subnacionais



Fonte: Brasil (2020, p. 24).

Seguindo a lógica de dominação-subordinação, a figura estampa a BNCC (Brasil, 2017a) como detentora dos saberes que irão perpassar os currículos subnacionais, os projetos políticos-pedagógicos e os planos de aula dos(as) professores(as) com o intuito de se alcançar um alto nível de aprendizagem.

Observa-se, no esboço, que os grupos onde se localizam os(as) professores(as) e alunos(as) são os mais distantes do documento de referência, a BNCC. Ao mesmo tempo, verifica-se que são os grupos mais afetados pelas disputas históricas em torno dos currículos. Disputas em que os conhecimentos são anuídos ou expropriados de acordo com o modelo de produção vigente.

As orientações em torno dos conhecimentos que deveriam compor os currículos subnacionais ocorreram por intermédio da instrumentação das equipes do ProBNCC. As formações foram organizadas pelo MEC e se dividiram em três etapas denominadas “Encontros Formativos do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental”.

Os encontros tinham o intuito de apoiar “[...] a formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal” (Brasil, 2018, n.p.) para auxiliar na condução da revisão ou elaboração e implementação da proposta curricular.

O primeiro encontro, promovido pela Secretaria de Educação Básica do MEC, ocorreu nos dias 26, 27 e 28 de março de 2018, em Brasília (DF), com carga horária de 16 horas. Na abertura oficial do evento, estavam presentes a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro; o secretário de Educação Básica do MEC, Rossieli Soares da Silva; dentre outros representantes do Consed, da Undime, do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

O conteúdo da formação decorreu dos temas “Da BNCC aos currículos: concepções, dimensões, perspectiva histórica e implicações das 10 competências na definição dos currículos”. A professora Dra. Andréa Patapoff Dal Coletto<sup>117</sup>, redatora da BNCC na etapa educação infantil, conduziu as discussões específicas para a etapa no dia 27 de março.

O segundo encontro formativo ocorreu para uma equipe de 13 estados nos dias 12 e 13 de junho de 2018 em Brasília (DF), com carga horária de 16 horas, sendo que os demais estados foram contemplados nos dias 21, 22 e 23 de agosto. O conteúdo da formação decorreu dos mesmos temas abordados na primeira etapa. A professora Dra. Beatriz Ferraz<sup>118</sup>, leitora crítica da terceira versão da BNCC, conduziu as discussões específicas para a educação infantil.

---

<sup>117</sup> Pedagoga e doutora em Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atua na formação e no aperfeiçoamento de professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Não-Formal ministrando cursos, seminários e palestras na área do desenvolvimento humano. Realiza pesquisas e desenvolve trabalhos com ênfase na Avaliação da Qualidade da Educação Infantil. Assessorou projetos socioeducativos desenvolvidos junto ao Instituto C&A. Membro e colaboradora do Laboratório de Psicologia Genética da FE-Unicamp. Atuou como consultora do processo de Avaliação das Escolas de Educação Infantil do Distrito Federal - Brasília - pela CESGRANRIO. Atualmente é docente do curso de extensão para professores de Educação Infantil (PROEPRE) da FE/UNICAMP. Atua como assessora pedagógica para gestores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Guaxupé, Cabo Verde - MG e Cabreúva - SP. Participou como redatora da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil juntamente com o MEC. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9376306159659445>. Acesso em: 24 maio 2024.

<sup>118</sup> Beatriz Ferraz é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, com especialização em Liderança em Políticas para a Primeira Infância pela Harvard University, em Introdução à pedagogia pikleriana pela Fundação Léczy pela criança (Budapeste/Hungria) e em A cotidianidade nas escolas de Reggio Emilia pelo Centro Internacional Loris Malaguzzi (Reggio Emilia, Itália). É diretora da Escola de Educadores trabalhando com consultora em projetos na área da educação Infantil, Consultora de Projetos Educacionais do investimento social do Banco Itaú BBA e do Banco Mundial, Assessora Pedagógica do Projeto Planos de Aula ? time Educação Infantil da Fundação Nova Escola, Associada do Movimento Todos Pela Educação, Membro do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, participando da produção de materiais de apoio a implementação da BNCC, consultora da Fundação Lemann em projetos específicos para BNCC da Educação Infantil e membro da Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico da Educação do INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Atuou em diversos Projetos junto ao Ministério da Educação: consultora na revisão dos Parâmetros Nacionais de qualidade da Educação Infantil, autora do conteúdo da ferramenta curricular da Educação infantil do site [basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br), autora de texto de apoio e leitora crítica da Base Nacional Comum Curricular, Especialista do ProBNCC EI, consultora dos Indicadores de Qualidade da EI, coautora e formadora do Programa Proinfantil, formadora do Programa de implementação dos Referenciais Curriculares Nacionais da EI. Trabalhou como gerente de Projetos Educacionais do Instituto Natura e da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal liderando projetos de apoio ao desenho e implementação de projetos com potencial de política pública para os diferentes segmentos da Educação Básica do Brasil. Liderou diversos projetos de formação continuada junto a diferentes redes estaduais e municipais de educação do Brasil e junto a escolas privadas; foi sócia proprietária da Escola de Educação Infantil Bacuri e do Instituto Superior de Educação Singularidades, ambos em São Paulo. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5049422041161658>. Acesso em: 24 maio 2024.

O terceiro encontro formativo ocorreu nos dias 12, 13 e 14 de dezembro de 2018 em Brasília (DF), com carga horária de 20 horas. O conteúdo da formação decorreu dos temas: “Formação continuada de professores e gestores” e “Projeto Político-Pedagógico das Escola”. Para as diversas etapas curriculares, aconteceram oficinas com temas ligados à implementação.

Deve-se sublinhar que não foi possível localizar as informações acerca dos *Encontros Formativos do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental* em documentos impressos e digitais. A documentação do processo de orientação das equipes do ProBNCC para a elaboração dos currículos subnacionais se encontra indisponível para consulta no *site* da BNCC.

Devido à ausência de informações sobre os encontros formativos ministrados pelo MEC, o estudo irá considerar somente os sentidos expressos pelas redatoras, com base nas seguintes proposições e questionamentos: descreva como ocorreram o processo e as etapas de elaboração do documento curricular no seu estado; você participou dos encontros formativos ocorridos em Brasília, no ano de 2018, para a composição do documento curricular estadual?; caso tenha assinalado “Sim”, descreva a(s) principal(is) contribuição(ões) positiva(s) ou negativa(s) para a construção do documento do seu estado; como você avalia a sua participação na construção do documento curricular do seu estado?

Acerca da questão sobre o processo e as etapas de elaboração dos currículos subnacionais, as redatoras responderam:

Quadro 13 – O processo de elaboração dos currículos subnacionais<sup>119</sup>

Participante	Discurso
1	<i>“Leitura e estudo da BNCC (encontros promovidos pelo MEC e outros organizados pela equipe local de redatores); Estudo e contato direto com a equipe de formadoras e assistência do MEC; Redação de textos e adaptação da BNCC para o documento estadual; Coleta de sugestões e avaliação de documento preliminar em encontros em micro regiões do estado e encontro estadual para coleta e avaliação de sugestões; Reorganização do documento final e homologação pelo Conselho Estadual de Educação”.</i>
2	<i>“5 encontros regionais, presenças, com a participação de todos os municípios [...] (um representante de cada município). 1 encontro regional, presencial, para fechar a última versão.</i>

<sup>119</sup> Optou-se por selecionar determinados discursos em detrimento de outros pela aproximação entre eles e com a questão proposta.

	<i>Homologação em 12/2018 no Conselho estadual”.</i>
4	<i>“A comissão foi constituída por professores da rede pública. Nós fizemos o estudo da BNCC e de várias referências teóricas. Foi criado um grupo de trabalho mais ampliado com representantes de diversos municípios [...], que iam apreciando, questionando e intervindo no documento ao longo de sua elaboração. Houve também plenárias e audiências públicas, a partir do que foram feitos acréscimos, supressões e ampliações ao texto. Também houve encontros com os membros do Conselho Estadual de Educação, que também puderam apreciar e intervir no documento. Houve um grande esforço por parte da equipe para houvesse a maior participação possível de profissionais de Educação Infantil de diferentes partes do território [...]”.</i>
5	<i>“Houve uma etapa de leitura dos documentos enviados pelos municípios e cotejamento a partir das leituras. Também participamos de várias formações organizadas pelo MEC, com momentos de reflexão e estudo. Depois do cotejamento pensamos no que faltava acrescentar ao que já estava escrito na BNCC e fomos escrevendo. Também acrescentamos algumas contribuições advindas dos documentos dos municípios. O Conselho Estadual faz cortes, principalmente nas orientações didáticas (retirou todas) e foi dando pareceres sobre o que deveríamos acrescentar. [...]”.</i>
6	<i>“Participação dos Encontros em Brasília e Encontros Estaduais sobre a BNCC; Formação da Comissão Estadual de Construção Curricular com Titulares e Suplentes; Formação da Coordenação Estadual de Currículo Representantes: Secretaria Estadual de Educação de [...] -SEE-[...] e UNDIME-[...]. Escolhas dos Redatores. Planejamento dos Encontros Regionais com a participação dos Professores representantes de todos os Municípios do Estado; Realização dos Encontros por Região do Estado. Realização do Encontro coletivo para consolidação da Sistematização do documento Currículo de [...] com representantes dos Municípios do Estado. Envio do Documento Currículo de [...] Educação Infantil e Ensino Fundamental para o Conselho Estadual de Educação [...]”.</i>
7	<i>“O grupo de três redatoras foi formado por indicação de profissionais de diferentes redes municipais (por meio da UNDIME/[...] e Fórum [...] de Educação Infantil). Essas redatoras trabalharam sob a coordenação de uma coordenadora de etapa, também indicada pela UNDIME/[...]. Logo que foi formado, o grupo passou a ter encontros de estudos e de orientações sobre o trabalho, onde foram apresentados e discutidos os objetivos, prazos, atribuições e organização geral para elaboração do documento. Esses encontros ocorreram de maneira sistemática durante o processo de elaboração. Também ocorreram formações em Brasília e São Paulo que reuniram os redatores de todos os estados do país. Durante o ano de 2018, o grupo de redatoras se dedicou à escrita do texto base que submetido a uma consulta pública no final deste mesmo ano, para contribuições de professores/as de todo o estado do [...]. As redatoras receberam as contribuições que foram sistematizadas e acrescidas ao documento, compondo sua versão final. Essa versão passou pela leitura crítica de alguns profissionais reconhecidos na área da Educação Infantil (Profa. Luciane Focesi, Prof. Paulo Fochi, Profa. Raquel Karpinski) e, após, passou por audiências públicas virtuais e pela Conferência Estadual de Educação, com o objetivo principal de validar o documento. Em seguida, foi publicado nos sítios oficiais do Estado e dos municípios, distribuído a todas as redes e passou a orientar a elaboração dos documentos orientadores curriculares dos territórios municipais, a (re)elaboração dos currículos das redes, dos projetos político-pedagógicos das escolas e dos planejamentos docentes.</i>

	<i>A implementação do currículo, no entanto, para que se efetive, traz desafios importantes como a formação continuada dos/as profissionais, a reflexão permanente sobre por que, como e o que ensinamos e avaliamos em todas as etapas da educação básica”.</i>
8	<i>“1. Leitura das propostas curriculares dos municípios. 2. Estudo aprofundado da BNCC e dos materiais ofertados pelo MEC. 3. Escrita da primeira versão. 4. Criação de GT consultivo com diferentes representantes para auxiliarem no que precisaria ser acrescentado, alterado e retirado. 5. Apresentação ao CEE. 6. Consulta pública on-line e presencial nas 40 Coordenações Regionais de Educação do Estado. 7. Produção da segunda versão. 8. Audiência pública. 9. Aprovação pelo CEE”.</i>
9	<i>“Estudo dos documentos, elaboração do documento estadual, disponibilização para escuta e consulta pública, revisão e redação final do documento, aprovação pelo conselho estadual, publicação e implementação”.</i>
11	<i>“O texto inicial partiu do grupo de redatoras com base na BNCC, o qual foi posto em consulta pública e, após adequações, submetido à aprovação em seminário com representantes das redes de ensino”.</i>
12	<i>“Estudo e discussão dos documentos legais e teóricos (Formação local e nacional); QUESTIONÁRIO - Coleta de informações específicas dos municípios do Estado do [...] quanto a oferta da EI; Estabelecimento de PARCERIAS - Colaboradores e consultores, das instituições educacionais (Creches/CMEI/ Departamentos), e das Universidades públicas do Estado; Elaboração de VÍDEO AUXILIAR –com orientações sobre a BNCC e processo de construção do currículo, para os municípios; Apresentação da estrutura do documento aos órgãos reguladores da educação no estado e representantes dos municípios; Recebimento de CONTRIBUIÇÕES dos profissionais da educação que atuam na EI, nos municípios do estado; Análise, inserção e devolutiva das contribuições; Disponibilização da Versão Preliminar do documento para consulta pública; Análise, inserção e devolutiva das + de mil contribuições; Apresentação da Versão Final”.</i>
13	<i>“Inicialmente, convidamos oficialmente aos municípios, que tivessem documentos curriculares instituídos em suas redes municipais de ensino, para que encaminhassem via e-mail essa documentação. Em posse, das documentações recebidas fizemos a curadoria e elegemos cinco desses materiais, que seriam as amostras iniciais para compor a versão zero. Esse documento foi encaminhado a consulta pública e, em posse dessas contribuições foi construída a versão a segunda versão que foi encaminhada ao CEE, que por meio de indicação sugeriu a supressão das orientações didáticas que compunham os organizadores curriculares. Este encaminhamento do CEE deu subsídios para os ajustes necessários a versão que foi homologada [...]”.</i>
	<i>“ESTUDO</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estudo dos textos introdutórios da BNCC e da etapa referente à Educação Infantil (Observando concepções e princípios fundantes)</i></li> <li>• <i>Estudo das Propostas Pedagógicas de creche e pré-escolas do Município de Rio Branco (Observando divergências/conflitos com a BNCC. O que terá que ser acrescentado, suprimido ou alterado)</i></li> </ul>

14	<p>Nesses estudos tivemos a participação: gestores de creche, pré-escola e centro de educação infantil; Formadores da SEME [...]; Formadores da SEE [...]; [...].</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo de documentos orientadores e outras bibliografias</li> </ul> <p>- (RE)ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição da estrutura</li> <li>• Elaboração dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, das Aprendizagens Específicas, Sugestões de Experiências e Avaliação</li> <li>• Aspectos importantes das Propostas Pedagógicas de Educação Infantil (creche e pré-escola) foram considerados no texto do novo currículo</li> </ul> <p>- CONSULTA PÚBLICA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Foram realizadas consulta pública em todos os municípios</li> <li>• Leitura Crítica de Especialistas</li> <li>• Inclusão das contribuições pertinentes</li> </ul> <p>- CONCLUSÃO DA ELABORAÇÃO DO [...]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão do documento</li> <li>• Entrega ao Conselho Estadual de Educação para aprovação”.</li> </ul>
17	<p>“Destaco as macros ações realizadas para a Educação Infantil: Para tanto, o referido comitê elaborou inicialmente estudos das propostas disponibilizadas pelos seguintes municípios [...]. Posteriormente, [...] fez-se articulação com o Fórum [...] de Educação Infantil [...]. Assim, pode-se efetuar inicialmente a realização de 4 (quatro) ciclos de estudos, com o objetivo de obter informações de vários atores, de diversos municípios, como gestores, coordenadores técnico-pedagógicos, professores e acadêmicos do Curso de Pedagogia que, direta ou indiretamente, encontram-se envolvidos na etapa da Educação Infantil. Em seguida, realizaram-se 2 (dois) encontros específicos com professores índios e não-índios, a fim de incluir, no Organizador Curricular, experiências que se voltam à EI nas áreas indígenas. O Documento Curricular [...] ainda passou por uma etapa de consulta pública que se estendeu por um período de 30 dias no mês de setembro de 2018, visando que os profissionais da área educacional, bem como a sociedade como um todo, considerassem a pertinência ou não do referido documento e inclusive propondo ajustes ou sua ampliação. Avançou-se para a sistematização das propostas advindas da consulta pública, sendo elaborados relatórios explicativos após a análise das contribuições. Assim, passa-se para a etapa de revisão e finalização do documento curricular, pela equipe ProBNCC- [...]. Em seguida, faz-se reunião de devolutiva da consulta pública à sociedade, sendo por fim, até novembro de 2018, encaminhado o Documento Curricular [...] à União Nacional dos Conselhos Municipais [...] e ao Conselho Estadual de Educação [...] para as devidas análises e sua posterior homologação”.</p>
18	<p>“Inicialmente foi realizada a seleção dos professores que seriam redatores e posteriormente foram realizados encontros com toda a equipe ProBNCC para debatermos sobre a continuidade da construção do documento Curricular do estado, considerando que já tínhamos iniciado antes da aprovação e implementação da BNCC. Após as reuniões ampliadas onde se definiu objetivos comuns para a construção de cada etapa, a equipe de educação infantil reunia para selecionar, ler e debater os materiais que subsidiariam a construção do documento. Novamente eram feitas as reuniões ampliadas para socialização do que havia sido construído. Após finalização e revisão das escritas que conjugou o documento curricular já iniciado e a BNCC, foi realizado consulta pública e a equipe de deslocou para os municípios</p>

	<i>apresentando a proposta e explicando a importância da contribuição de todos na construção do documento. Pós consulta pública avaliamos as proposições e fizemos as inserções que dialogavam diretamente com a concepção sócio-histórica. Na última etapa, encaminhamos ao Conselho Estadual de Educação que novamente abriu para consulta pública. Não havendo nenhuma outra contribuição no documento, este foi aprovado pelo CEE, após análise dos membros”.</i>
20	<i>“A escolha dos redatores; capacitações em Brasília; encontros regionais; elaboração da proposta estadual; encontros com a Equipe de redatores; consulta aos municípios; Apresentação final da proposta para apreciação das universidades e Conselho Estadual de Educação”.</i>
22	<i>“[...] Para ampliar a visão da equipe sobre o que propunha a BNCC, a necessidade de construção do DC do Estado e as necessidades das equipes municipais, convidou-se uma equipe de colaboradores composta por professores e coordenadores pedagógicos e técnicos das Secretarias Municipais de Educação que já trabalhavam com a etapa para colaborar na elaboração do Documento Curricular. Assim, a equipe de redatores participava dos encontros em Brasília, organizava as etapas de construção do DC no Estado e distribuía textos para estudos e escritas entre os redatores e colaboradores. Após a escrita de cada capítulo, encaminhou-se, de forma virtual para consulta e contribuições das equipes municipais, como forma de garantir participação de mais professores e profissionais, num movimento de tentativa de implementar uma organização que atendesse de forma mais ampla e participativa possível. Após as contribuições, a equipe de redatores e colaboradores reunia-se, via Meet e/ ou presencial, para discussão das proposições e definição dos textos. Ao final do processo de escrita de todos os textos, encaminhou-se o texto para revisão, depois para o Conselho Estadual de Educação que o aprovou e o publicou por meio de resolução específica”.</i>
23	<i>“Além dos encontros de Formação em Brasília e em São Paulo, houve vários encontros das redatoras da Educação Infantil com o nosso Coordenador [...], que aconteceram no prédio da [...]. Além desses encontros, também participamos de encontros e formações com todos os redatores do estado (Ensino Fundamental) e encontros formativos em diversos municípios do estado”.</i>
24	<i>“Formações em Brasília. Planejamento com o Comitê Estadual da BNCC-EI/[...]. Estudo das propostas de 7 municípios [...]. Realização de 4 ciclo de estudos, em articulação com o Fórum [...] de Educação Infantil, com elaboração de propostas de coordenadores pedagógicos, gestores, professores da EI e de acadêmicos de Pedagogia. Realização de 2 encontros com professores índios e não-índios que trabalham em áreas indígenas. Etapa de consulta pública por 30 dias, com posterior sistematização das propostas e elaboração de relatórios explicativos. Etapa de revisão e finalização [...]. Reunião de devolutiva da consulta pública à sociedade Encaminhamento do Referencial Curricular [...] à UNCME/[...] e ao CEE/[...], no qual foi homologado”.</i>
25	<i>“Versão 1: Divulgação e contribuído dos professores nas Escolas - Dia D</i>

	<p><i>Contribuições na Plataforma online</i>  <i>Consolidação das contribuições que gerou a Versão 2:</i>  <i>Seis seminários presenciais envolvendo educadores de todas as regiões do Estado.</i>  <i>Seminário de validação das contribuições dos seis seminários.</i>  <i>Versão 3</i>  <i>Consolidação de todas as contribuições</i>  <i>Aprovação do Conselho Estadual”.</i></p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Analisando os discursos, repara-se que, das 19 redatoras, 4 sinalizaram, de forma mais enfática, o vínculo entre a BNCC (Brasil, 2017a) e os currículos subnacionais. Por meio dos excertos descritos no quadro a seguir, elucidam-se os sentidos que foram construídos na interação entre as redatoras e a equipe de formação do MEC, além da equipe estadual de (re)elaboração dos currículos e do próprio texto da BNCC, em uma tecitura “[...] de palavras e de poder entre vozes sociais”.

Quadro 14 – Vínculo entre a BNCC e os currículos subnacionais

Participante	Discurso
1	<i>“Redação de textos e adaptação da BNCC para o documento estadual”.</i>
5	<i>“Depois do cotejamento pensamos no que faltava acrescentar ao que já estava escrito na BNCC e fomos escrevendo”.</i>
11	<i>“O texto inicial partiu do grupo de redatoras com base na BNCC, o qual foi posto em consulta pública e, após adequações, submetido à aprovação em seminário com representantes das redes de ensino”.</i>
14	<i>“Estudo dos textos introdutórios da BNCC e da etapa referente à Educação Infantil (Observando concepções e princípios fundantes)”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A participante 1 expressou o sentido de adaptação do currículo subnacional à BNCC. Já a participante 5 destacou o sentido de acréscimo ao que faltava à BNCC. A participante 11 explanou o sentido basilar da BNCC para os currículos subnacionais, e a participante 14 apontou a importância da observação das concepções e princípios fundantes da BNCC (Brasil, 2017a). Esses fios dialógicos anunciam o sentido de superioridade das orientações curriculares contidas na BNCC (Brasil, 2017a).

Contudo, há a menção, pela maior parte das redatoras, ao propósito de integrar a participação dos municípios no processo de elaboração dos currículos

subnacionais com o objetivo de referenciar as peculiaridades territoriais. Nota-se, baseando-se nos indícios, que a proposta de considerar as especificidades locais se associa muito mais às características geográficas e culturais do território do que aos pressupostos teóricos-epistemológicos concernentes ao seu histórico curricular.

Não há margem para os pressupostos teóricos-epistemológicos concernentes aos currículos locais, pois, conforme já destacado e manifesto pela redatora 14, há um sentido de superioridade nas concepções e princípios fundantes da BNCC (Brasil, 2017a). Para validar e consensuar os pressupostos teóricos-epistemológicos previstos na BNCC, as estruturas sociais, evidenciadas nesta tese, como o MEC, o CNE e o CEE, estruturam “[...] “cenários” de milhões de “participantes do processo” – meros figurantes de um script pré-aprovado cuja contribuição nunca se sabe onde foi parar” (Nascimento; Moretto, 2022, p. 190). Essa relação epistemológica e política de poder pôde ser percebida nos sentidos expressos nos discursos das redadoras descritos no quadro a seguir.

Quadro 15 – Função do Conselho Estadual de Educação face aos currículos subnacionais

Participante	Discurso
4	<i>“Também houve encontros com os membros do Conselho Estadual de Educação, que também puderam apreciar e intervir no documento”.</i>
5	<i>“O Conselho Estadual faz cortes, principalmente nas orientações didáticas (retirou todas) e foi dando pareceres sobre o que deveríamos acrescentar. [...]”.</i>
8	<i>“Aprovação pelo CEE”.</i>
9	<i>“[...] aprovação pelo conselho estadual, publicação e implementação”.</i>
13	<i>“Esse documento foi encaminhado a consulta pública e, em posse dessas contribuições foi construída a versão a segunda versão que foi encaminhada ao CEE, que por meio de indicação sugeriu a supressão das orientações didáticas que compunham os organizadores curriculares. Este encaminhamento do CEE deu subsídios para os ajustes necessários a versão que foi homologada [...]”.</i>
14	<i>“Entrega ao Conselho Estadual de Educação para aprovação”.</i>
17	<i>“Em seguida, faz-se reunião de devolutiva da consulta pública à sociedade, sendo por fim, até novembro de 2018, encaminhado o Documento Curricular [...] à União Nacional dos Conselhos Municipais [...] e ao Conselho Estadual de Educação [...] para as devidas análises e sua posterior homologação”.</i>
18	<i>“Na última etapa, encaminhamos ao Conselho Estadual de Educação que novamente abriu para consulta pública. Não havendo nenhuma outra contribuição no documento, este foi aprovado pelo CEE, após análise dos membros”.</i>
22	<i>“Ao final do processo de escrita de todos os textos, encaminhou-se o texto para revisão, depois para o Conselho Estadual de Educação que o aprovou e o publicou por meio de resolução específica”.</i>

24	<i>“Encaminhamento do Referencial Curricular [...] à UNCME/[...] e ao CEE/[...], no qual foi homologado”.</i>
25	<i>“Aprovação do Conselho Estadual”.</i>

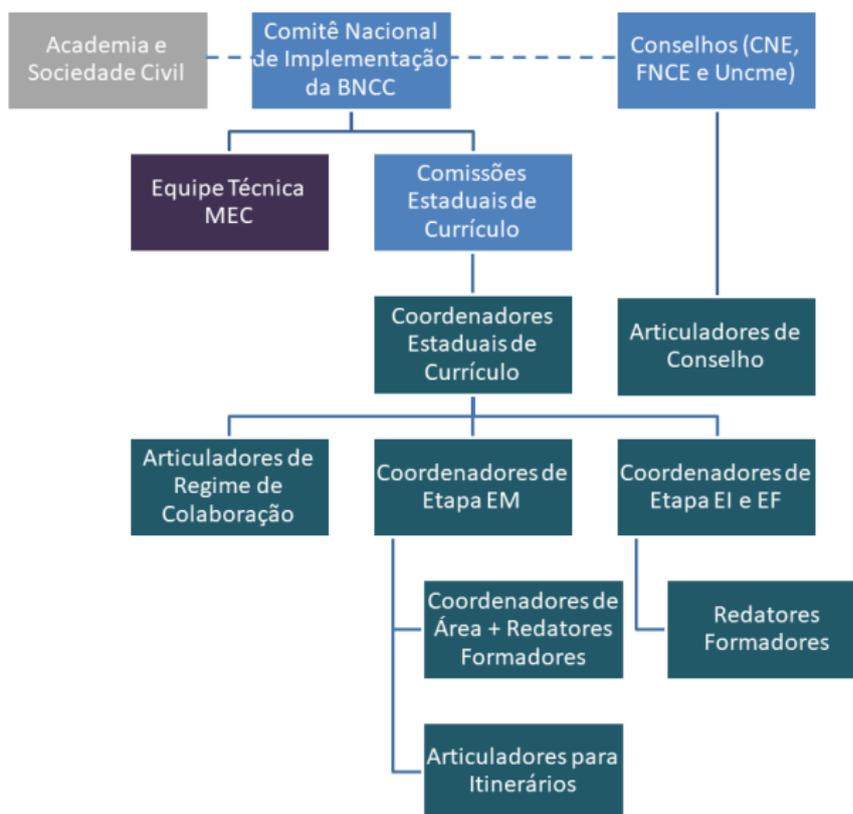
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme Bakhtin (2014) analisa, as estruturas sociais, por intermédio da palavra, sustentam as relações de dominação, adaptação e poder das classes dominantes. O organograma que consta no Documento Orientador do ProBNCC 2019 (Brasil, 2019) ilustra a afirmação de Bakhtin ao identificar as entidades que criaram esse Programa, incluindo as representações institucionais dos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação.

Vê-se, na Figura 15, as relações que circundam as entidades. Os Articuladores dos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação integram o campo de cor verde, ou seja, são parte do grupo executor dos norteamentos curriculares da BNCC (Brasil, 2019).

Para garantir que esses norteamentos não se dispersassem dos currículos subnacionais, ao término da escrita, esses documentos foram avaliados pelos CEEs, que puderam anuir ou suprimir os conhecimentos curriculares, de acordo com a prerrogativa do Comitê Nacional de Implementação da BNCC. Há uma composição ideológica que alinhava, sem nenhuma neutralidade, as entidades que idealizaram e elaboraram a BNCC (Brasil, 2017) aos profissionais que redigiram os currículos subnacionais.

Figura 15 – Entidades que criaram o ProBNCC

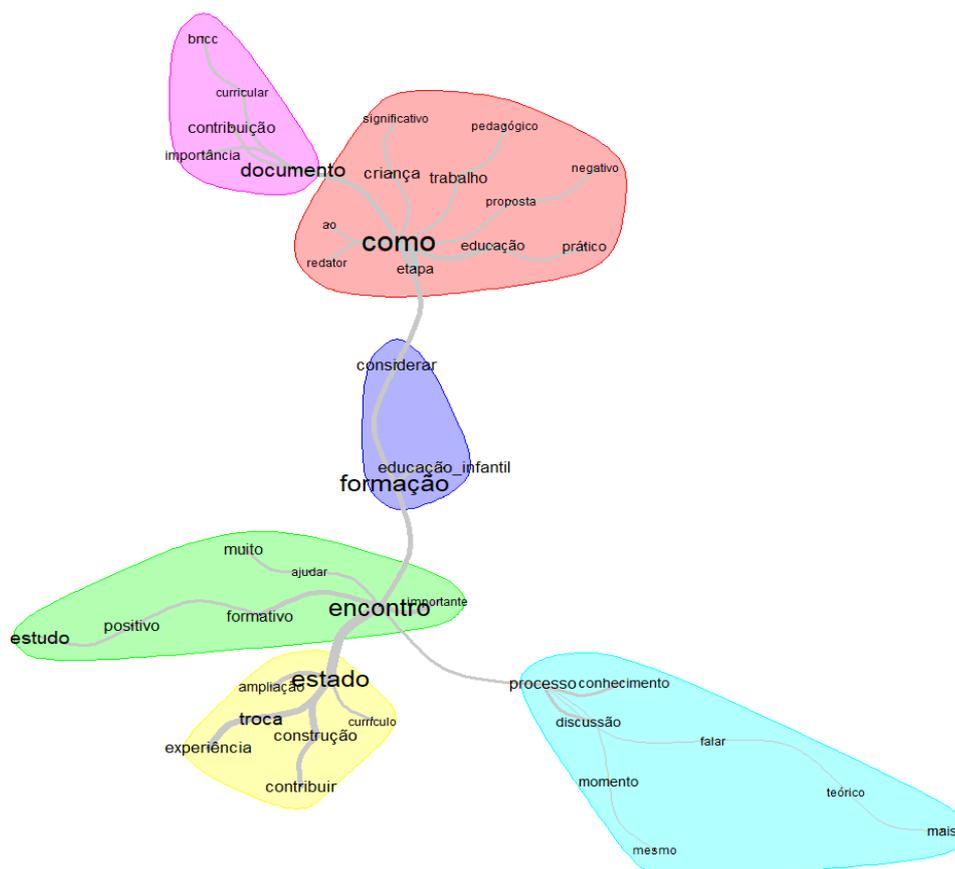


Fonte: Brasil (2019, p. 3).

Após a redação dos currículos, a aprovação ficou a critério dos Conselhos Estaduais de Educação, restringindo a participação da população à consulta pública e não integrando-a ao processo de validação dos documentos. Assim, o constructo ideológico se materializou nos currículos subnacionais por intermédio das competências.

À equipe técnica do MEC, cabe destacar, mais uma vez, o papel formativo. Todas as redatoras indicaram que participaram das formações em Brasília. Ao serem questionadas acerca das contribuições positivas e negativas para a construção do documento, a maioria se mostrou concordante com as proposições, conforme ilustra a árvore de similitude.

Figura 16 – Contribuição(ões) positiva(s) ou negativa(s) das formações realizadas pelo MEC para a construção dos currículos subnacionais



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

As co-ocorrências e as conexidades entre as palavras expressaram mais sentidos positivos do que negativos, sendo possível inferir, por meio da observação das comunidades e suas ramificações que, para as redatoras, os encontros de formação apresentaram importância, pois representaram momentos de estudo que contribuíram para a troca de experiências e a construção do currículo da educação infantil. Isso é exposto por meio dos discursos, no quadro a seguir.

Quadro 16 – Contribuição(ões) positiva(s) ou negativa(s) das formações realizadas pelo MEC para a construção dos currículos subnacionais<sup>120</sup>

Participante	Discurso
	<i>“Positivas: Possibilidade de estudo e estabelecimento de trilha formativa para elucidação de dúvidas; Troca de experiências e estudo com os pares,</i>

<sup>120</sup> Optou-se por selecionar determinados discursos em detrimento de outros pela aproximação entre eles e com a questão proposta.

1	<p>mesmo sendo de outros estados; ampliação da rede em defesa da Educação Infantil.</p> <p>Não há aspectos negativos. Gostaria apenas de destacar a não continuidade mesmo após o processo de redação do documento”.</p>
2	<p>“Foram momentos de muita contribuição e reflexão, embora a situação política tenha quebrado um pouco, penso que foi válido sim. Deveríamos ter tido mais encontros”.</p>
3	<p>“As contribuições das formações em Brasília foram de extrema importância para construção do documento”.</p>
4	<p>“As mediações feitas pelas professoras Beatriz Ferraz e Márcia Gil foram de fundamental importância para nosso percurso de estudos e produção do documento curricular”.</p>
5	<p>“Vivenciamos momentos de reflexão sobre as especificidades da Educação Infantil e momentos riquíssimos no conhecimento das realidades dos diferentes estados brasileiros”.</p>
6	<p>“Os Encontros contribuíram para construção do Currículo da Educação Infantil do Estado de [...]. Os Princípios Norteadores da BNCC, palestras, estudos e formações foram significativas”.</p>
7	<p>“Foram encontros válidos para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- orientar sobre o trabalho de escrita do documento curricular.</li> <li>- possibilitar o intercâmbio de experiências e dificuldades enfrentados pelas equipes de redatores do país em suas mais diversas realidades.</li> <li>- ouvir especialistas e autoridades envolvidas no processo de elaboração da BNCC e outros documentos oficiais”.</li> </ul>
8	<p>“Auxílio na compreensão da BNCC. Diálogo com os pares para trocas de experiências”.</p>
10	<p>“Estar em Brasília pra mim foi um divisor de águas, pois a cada fala orientadora direcionava ao entendimento daquilo que deveríamos pesquisar, as contribuições acerca da Educação Infantil, das práticas relevantes do que necessitava constar no referencial nos dava um norte em considerar a primeira etapa da educação como basiladora, como uma etapa que se fundamenta em práticas experienciais e progressivas ao considerar os grupos etários”.</p>
11	<p>“O enfoque de se considerar a criança como protagonista pareceu ao nosso grupo de redatoras um esvaziamento da intencionalidade do trabalho pedagógico. Em função disso, optamos por elencar conteúdos associados às habilidades/objetivos”.</p>
12	<p>“As formações contribuíram para o conhecimento das realidades comuns, a melhorar, e as que avançaram na oferta da EI no Brasil. Compartilhar as experiências locais. Possibilidade de aprender com as experiências de outrem, compartilhadas durante as formações. Discussões e ampliação dos conhecimentos teóricos acerca do que é macro e micro quando se fala de conceitos, processos e contextos sociais.</p> <p>Os momentos de discussão foram curtos dando um caráter de processo aligeirado e sem profundidade”.</p>
13	<p>“Formação imprescindível aos alinhamentos dos trabalhos, de modo a considerar as especificidades da educação infantil com especialistas da primeira etapa da educação básica, tais como: Marcia Gil, Beatriz Ferraz, dentre outros. O que propiciou maior consistência formativa e ampliação de repertório para alinhamentos exequíveis a considerar as características de cada estado”.</p>
14	<p>“Contribuiu para refletir e compreender sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a organização curricular por campos de experiência,</li> <li>- o que significa criança no centro do planejamento, o papel do professor</li> </ul>

	<p>frente a essa organização curricular, - a importância dos eixos estruturantes e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para proporcionar o protagonismo e desenvolvimento integral da criança e o aprendizado significativo. Nesses encontros, também houve trocas de experiência com outros estados que contribuíram para o processo de elaboração do currículo estadual”.</p>
15	“Esclarecimentos teóricos e práticos sobre o documento”.
16	“Os encontros formativos ajudaram a orientar e nortear o trabalho pedagógico para a reelaboração do currículo e as importantes trocas entre os estados”.
17	<p>“Positivas: 1. As trocas de experiências entre os entes federados; 2. Os debates estabelecidos durante os encontros formativos; 3. Algumas atividades propostas para dinamizar a implementação da BNCC nos municípios; 4. Falar sobre o documento curricular do [...] para os demais entes federados. Negativos: 1. O pouco tempo disponibilizado para as atividades propostas; 2. Nem todas as mediadoras dos encontros formativos tinham propriedade e formação adequada para os assuntos abordados sobre a educação infantil considerando que algumas representavam grandes instituições privadas; 3. Algumas mediadoras tratavam como se a BNCC fosse o único documento curricular, frente aos demais documentos norteadores construídos”.</p>
20	“Positiva- Articulação dos saberes da criança com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”.
21	“Como contribuição positiva o movimento de participação das equipes de todos os Estados. Como negativa, acredito que o tempo foi corrido, a formação aligeirada e mais para o campo do fazer para concluir a tempo cada etapa proposta, faltou mais estudos teóricos para subsidiar melhor a escrita do DC”.
22	“Os encontros foram importantes, trouxeram orientações para construção do documento, possibilitaram uma interação com representantes dos diversos Estados. O que teve de negativo foi o tempo muito curto para reflexões e o sistema muito diretivo para a forma de trabalho”.
25	“Os primeiros encontros foram desorganizados e cansativos. Nossa equipe saiu de lá sem saber qual tinha sido o objetivo do encontro. Já os últimos encontros para planejar as formações (especialmente o ministrado por Bia Ferraz) foi maravilhoso”.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A responsividade discordante ao discurso da BNCC se encontra na enunciação de apenas uma redatora: “O enfoque de se considerar a criança como protagonista pareceu ao nosso grupo de redatoras um esvaziamento da intencionalidade do trabalho pedagógico. Em função disso, optamos por elencar conteúdos associados às habilidades/objetivos”. A redatora 11 recorreu ao argumento da criança protagonista, expresso nas formações do MEC, para indicar

que esse discurso ideológico sugere o distanciamento dos conteúdos científicos e da sistematização pedagógica.

As demais responsabilidades desacordes, grifadas em verde, referiram-se ao sistema diretivo dos encontros, sinalizando, mais uma vez, para a autoridade da BNCC e a precarização do diálogo com os demais documentos oficiais; o aligeiramento do processo formativo revelando a restrição do tempo para a apropriação e possível ampliação do debate acerca dos pressupostos teóricos-epistemológicos apresentados; e a presença dos ideários das instituições privadas simbolizados na imagem das formadoras. Observa-se que há um elo semântico imperativo perpassando por todas as questões apontadas pelas redatoras.

Para apreender a postura das redatoras diante do objeto do discurso, disfrutar-se-á das autoras Ferreira e Silva (2022, p. 85), que abordam Volóchinov (2013), quando este se reporta às estátuas no modo como “[...] se apropriam do corpo humano de diferentes maneiras – podendo representá-lo como um herói, bem como alongar ou reduzir suas proporções – tais, obras plásticas expressam a valoração que o artista tem sobre o representado”.

Semelhantemente à obra de arte, o texto das redatoras nos fornece sinais de como elas avaliam a elaboração dos currículos subnacionais e de sua participação nesse processo. A respeito desse último aspecto, do ponto de vista avaliativo da participação na construção dos documentos, as redatoras descreveram:

Quadro 17 – Avaliação da participação na construção do currículo subnacional<sup>121</sup>

Participante	Discurso
1	<i>“Avalio que contribuí com meu estado na redação do documento, porém avalio que pela grandeza territorial do estado de [...] e pela imensa diversidade [...], o documento estadual denominado Currículo Referência de [...] pode não contemplar as especificidades de [...]. Avalio também que aprendi muito sobre a etapa Educação Infantil e que esse processo de redação [...] foi essencial para a continuidade de estudo e pesquisa em minha vida profissional”.</i>
2	<i>“Foi um divisor de águas na minha vida, uma das maiores e melhores experiências da minha vida. Participei efetivamente no meu estado, durante todo processo, do início ao fim. A parceria com os municípios fez toda a diferença na construção do currículo de [...]”.</i>
	<i>“Avalio como uma grande oportunidade para mim. Aprendi muito, conheci diferentes realidades e isso me constitui hoje como profissional de</i>

<sup>121</sup> Optou-se por selecionar determinados discursos em detrimento de outros pela aproximação entre eles e com a questão proposta.

4	<i>educação infantil”.</i>
5	<i>“Contribuí da forma que me foi permitido. Gostaria de poder apoiar mais as orientações didáticas e a construção dos referenciais municipais, o que não nos foi possibilitado, infelizmente”.</i>
6	<i>“Para mim, foi uma experiência ímpar e desafiadora contribuir como Redatora da construção do Documento Curricular de [...] da Educação Infantil. Pois foi um documento construído com a participação democrática com professores de todos os Municípios do Estado [...]. Portanto, em cada texto sistematizado está posto o desafio de se colocar em práticas pedagógicas efetivas a Aprendizagem e Desenvolvimento integral de todos os Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas e a garantia de seus Direitos de Aprendizagem. " A criança não pode esperar”.</i>
7	<i>“A tarefa que vivenciei como redatora de currículo da etapa da Educação Infantil foi muito desafiadora e complexa, pela importância e alcance do documento que estava sendo produzido. A imensa responsabilidade contida nesse trabalho exigiu estudo, dedicação e muitas horas envolvidas na escrita de um documento que foi elaborado com o intuito de acolher a diversidade de contribuições e realidades locais e regionais presentes em todo o [...], mas, especialmente, de deixar marcada uma concepção de educação e de escola como um lugar para viver a infância, um lugar de relações saudáveis, significativas e constitutivas de crianças e adultos. Sei das limitações e até mesmo das contradições de um documento como este, mas acredito que pode servir de base para as discussões nos territórios e nas escolas, de modo a tornar visíveis os processos pedagógicos desenvolvidos na educação infantil, assim como orientar e induzir práticas com sentido e de autoria de crianças e adultos que vivem a educação infantil [...]”.</i>
11	<i>“Acredito que minha contribuição foi relevante, pois pesquisei muito e fiz várias revisões das minutas e do documento final, assim como participei da formação posterior”.</i>
12	<i>“Participar desse momento histórico para o estado, para mim foi especial. Foram empregados na construção do documento, profissionalismo, dedicação e empenho, à medida que a existência do documento curricular exige para um contexto que valoriza a educação, nesse caso específico a EI. Poderia ter feito mais? Sim. No entanto, a brevidade do tempo não colaborou para que os processos individuais fossem melhor desenvolvidos coletivamente”.</i>
13	<i>“Positiva e enobrecedora, foi um trabalho no qual para além das competências técnicas, precisamos focar em empatia, engajamento com o outro e com a responsabilidade de ser o meio, a escrita que genuinamente representa nossos colegas professores. [...]. Me sinto grata por ter aprendido tanto com meus colegas que naquele momento nos apoiaram, por via de suas práticas pedagógicas a redação do documento, e que hoje dão vida, não a estaticidade da escrita, mas dão vida ao currículo [...], digitado a poucas mãos, mas escrito por meio de muitas vozes, milhares de vozes!!!!”.</i>
	<i>“Para mim, esse trabalho proporcionou um grande aprendizado e crescimento profissional, ampliando meus conhecimentos sobre a Educação Infantil e contribuindo para a realização do meu trabalho com as instituições de educação infantil do município de [...]. Para o processo de elaboração do currículo, acredito ter contribuído trazendo os conhecimentos que tenho sobre a Educação Infantil, os que ampliei nas formações que participei em Brasília e com a minha experiência</i>

14	<i>como professora de creche (crianças bem pequenas)</i> ”.
16	<i>“A minha participação nesse processo foi muito importante para o meu crescimento profissional depois do processo de escrita ocorreram as formações com os professores da Educação Infantil de todos os municípios e essa troca e escuta foram primordiais para o meu fazer”.</i>
17	<i>“Importante, considerando que sempre me dispunha a discutir, ouvir e propor ações, inclusive no diálogo com a equipe do ensino fundamental”.</i>
18	<i>“Como Coordenadora da Etapa e também redatora, procurei estudar bastante, discutir com as outras redadoras e professores presentes nos seminários realizados”.</i>
19	<i>“Intensa e produtiva com muitas aprendizagens e diálogo”.</i>
20	<i>“Com o apoio dos municípios, articulei encontros visando sensibilizar o maior número de professores para a sua participação na chamada pública, bem como na contribuição destes quanto ao preenchimento do questionário”.</i>
21	<i>“Oportunidade única! Considero uma experiência significativa, gratificante e que contribuiu muito para o meu conhecimento e para o meu desenvolvimento profissional”.</i>
22	<i>“Achei muito importante, contribuí a partir de minha experiência como professora de creche e profissional que tem acompanhado desde 1990 todo o processo vivenciado na Educação Infantil. Nossa coordenadora teve muita sabedoria na condução do trabalho, entretanto tivemos pouco tempo para efetuarmos o trabalho. Entretanto a construção do documento me levou a aprofundar mais sobre os documentos”.</i>
23	<i>“Uma experiência enriquecedora, de muita aprendizagem e crescimento profissional”.</i>
25	<i>“Enorme, foi tudo muito intenso, assustador, emocionante...a experiência profissional mais potente e desafiadora que tive. A oportunidade de conhecer e trocar com pessoas de outros estados foi riquíssima. Já são 20 anos como formadora de Educação Infantil, amo o que faço, amo a Educação Infantil e procurei contribuir da melhor forma”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Parte significativa das redadoras atribuiu maior entonação aos aspectos subjetivos do que objetivos que perpassaram a elaboração dos currículos. Disso, decorre o ponto de vista avaliativo de acréscimo à experiência pessoal e profissional ante a oportunidade de integrar a equipe de redação.

Mediante a realidade que se trama “[...] sob a égide do profissionalismo competente remetido ao olhar profundo para dentro de si, corresponde diretamente à incapacidade de compreensão da concretude dos fatos que censuram sua própria atividade [...]” (Carvalho, 2022, p. 25). Há um refúgio reflexivo baseado na ótica individual que mantém íntegra a estrutura autoritária.

As relações ideológicas se apresentam encobertas, pois o foco é deslocado para as representações que as redadoras fazem acerca de si no processo de elaboração dos documentos. As questões pessoais se sobressaem às “[...] determinações sociais do trabalho” (Carvalho, 2022, p. 172).

Na generalidade, verifica-se que o processo de elaboração dos currículos subnacionais representou, para as redatoras, a autoformação. O compartilhar das experiências pessoais preencheu o espaço que deveria ser destinado à formação teórica, o que explica as limitações acerca das avaliações a respeito da própria prática. No âmago dos discursos das redatoras, encontram-se circunscrições firmadas no pragmatismo neoliberal e no irracionalismo pós-moderno (Duarte, 2015). Ratifica-se a teoria do professor reflexivo, apoiado no âmbito cotidiano em oposição ao científico.

O que se reconhece, com base nas análises acerca do processo de elaboração dos currículos subnacionais, é que a organização hierarquizada sobreveio com orientações ideológicas que impulsionaram a “[...] adoção de um programa “rebaixado” de ensino, no qual o mais importante é o “aprender a aprender” e desenvolver as competências, do que ensinar os conteúdos objetivos das ciências e da cultura” (Carvalho, 2022, p. 146).

A anuência acrítica, no campo educacional da infância, dos pressupostos da psicologia e das pedagogias dominantes, induz a análises subjetivas independentes do plano objetivo, ao enaltecimento das habilidades e competências em detrimento dos conteúdos e à valorização da aprendizagem acerca do cotidiano, o que corresponde ao engrandecimento do lema “aprender a aprender” e o empobrecimento do trabalho escolar. De acordo com Martins (2015, p. 23):

É necessário, portanto, que se desvele o sentido ideológico desse lema, ou seja, aprender a aprender... o quê? Sem pretensão de garantir a profundidade necessária à resposta dessa interrogação, considero que, em síntese, se torna fundamental aprender a aprender estratégias contínuas de adaptabilidade às depauperadas condições de vida e de trabalho promovidas pela sociedade capitalista neoliberal, isto é, aprender formas pelas quais o existente obscureça cada vez mais a consciência.

Adversamente à maioria das redatoras e à hegemonia da autoformação fundada no aprender a aprender, a redatora 5 enunciou o seguinte discurso: *“Contribuí da forma que me foi permitido. Gostaria de poder apoiar mais as orientações didáticas e a construção dos referenciais municipais, o que não nos foi possibilitado, infelizmente”*.

Ao considerar que há um discurso contra-hegemônico que emerge de um contexto hierarquizado e propagador de ideologias, analisa-se que o currículo, de

fato, apresenta-se como um espaço de contestação, de disputas. Há de se perceber que o sentido expresso pela redatora 5 desendossa a ideologia oficial que tem se perpetuado, demasiadamente a partir da década de 1990, nos discursos cotidianos.

A primazia da ideologia oficial, digo, dos pressupostos teóricos que embasam os imperativos da BNCC (Brasil, 2017a), dá-se por meio do seu fortalecimento na comunicação cotidiana, tornando seus valores consensuais e garantindo a legitimidade. À vista disso, um documento oficial, como a BNCC, “[...] é perpassado por fios ideológicos já não dispersos, mas integrados em um discurso organizado e estável o suficiente para apagar outras vozes dissonantes dele [...]” (Brito; Moretto, 2022, p. 136).

A Base foi propagada intensamente com o intuito de afetar o público e o mobilizar em prol de seu discurso. Sobre esse aspecto, Brito e Moretto (2022, p. 137) afirmam que “os enunciados são construídos de forma a incitar a sociedade [...] a pressionar a ideologia oficial, expandindo-a ou desmanchando parte dela, mas de alguma forma abrindo espaço para que este discurso passe a ser o dominante”.

Os discursos encontram na forma, ou seja, no gênero textual, a sua estabilização e robustez “[...] tornando possível aquela ideologia do cotidiano tomar acento na ideologia oficial, tornando-se então hegemônica, estável, criando rumos e possibilitando o estabelecimento de novas forças produtivas em detrimento de outras” (Brito; Moretto, 2022, p. 142).

À vista dessa conjuntura que é social, mas que se manifesta na consciência individual, especialmente em um determinado grupo com peculiaridades concretas comuns, confirma-se a tese: os discursos das redadoras dos currículos subnacionais para a educação infantil apresentam imprecisões conceituais e, portanto, indicam limitações na compreensão acerca dos pressupostos teóricos que embasam os imperativos da BNCC (Brasil, 2017a), como fatores de adaptação e reprodução do sistema de relações da sociedade capitalista.

Os imperativos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (competências), objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (habilidades) e campos de experiências apresentam aderências aos pressupostos teóricos construtivistas, de orientação pragmática. Esses imperativos foram identificados, pelas redadoras, como basilares para a composição dos currículos subnacionais.

Contudo, não houve menção à abordagem construtivista. Parte expressiva das redadoras citou o sociointeracionismo e a Psicologia Histórico-Cultural como

abordagens que mais se aproximam dos currículos subnacionais. Entendendo que o sociointeracionismo fundiu e disseminou incorretamente as ideias de Vigotski e Piaget, e os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural não coincidem com os imperativos circunscritos na BNCC, conclui-se que existe uma imprecisão na compreensão das redatoras a respeito dos pressupostos do documento de referência, prescritos nos currículos estaduais para a educação infantil.

Para explicar essa alegação, mirar-se-á a sociedade contemporânea. Nela, os princípios do mercado deliberam acerca da organização da educação escolar. Os profissionais da educação, inseridos em um contexto de trabalho, produzem tanto as condições objetivas quanto subjetivas de existência. Essas condições estão submetidas às necessidades político-econômicas externas que se contrapõem às necessidades dos indivíduos.

Torna-se inexistente a consonância entre o resultado objetivo do trabalho e os motivos que mobilizaram as atividades para se chegar até ele. “Fica assim evidente o quanto as circunstâncias objetivas de vida delimitam o campo de atividades que põe o indivíduo em relação com o mundo, condicionando a estrutura da atividade [...]” (Martins, 2015, p. 116).

Com base nesse panorama, percebe-se que as redatoras participaram de um processo de conformação que se estruturou por meio da escolha dos profissionais para a composição das equipes dos currículos subnacionais; a organização hierarquizada e as responsabilidades de cada qual na produção do documento; as formações junto à equipe do MEC e à equipe dos coordenadores estaduais de currículo; a redação dos documentos estaduais vinculada à BNCC; e a aprovação do currículo pelo CEE. A conformação, recorrendo a um discurso ideológico, atendeu amplamente aos preceitos do capital.

Conforme posto, existe uma lacuna entre o motivo que deveria justificar as atividades das redatoras, isto é, o máximo desenvolvimento humano por meio da educação e o seu resultado, “[...] criando um hiato cada vez maior entre o sentido pessoal e a significação das atividades, isto é, entre seus motivos e fins, e nesse hiato fundam-se as condições para a construção cindida da subjetividade humana” (Martins, 2015, p. 116).

A capacidade criadora encontra submetida à conformação, ou seja, há um processo de alienação que está associado à conjuntura político-econômica e social que implica o psiquismo humano. Martins (2015, p. 117) analisa que “[...] a

alienação, da mesma forma que a ideologia, é um processo tanto passivo (exercido de fora), quanto ativo (efetivado pelo próprio sujeito) [...]”.

Há a anulação da atividade consciente, ou melhor dizendo, da atividade de compreensão e discernimento, perante as condições de existência; o que passa a imperar é a atividade espontânea, socialmente imposta e aceita como natural (Martins, 2015). Na sociedade capitalista contemporânea, esse movimento de anulação é regido pelo valor de troca, pela percepção do homem como uma mercadoria e a conseqüente negação da sua humanidade.

Nessa sociedade, os indivíduos hierarquicamente inferiores se encontram condicionados a cumprir com o que a classe superior determina. Deixam de ser autores e se tornam coautores, tal como se manifestou com as redatoras, uma vez que a proposta da redação dos currículos subnacionais nunca propôs uma autoria, mas uma coautoria, ou seja, uma ação de escrita vinculada às determinações do Comitê Nacional de Implementação da BNCC. Restou às redatoras “[...] apenas o desempenho de papéis e o cumprimento de um script definido a partir de fora, e que em muitas circunstâncias denota [...] ausência de sentido” (Martins, 2015, p. 121).

Isso elucida as imprecisões na compreensão e, com efeito, nos sentidos atribuídos pelas redatoras aos pressupostos que embasam os imperativos da BNCC. Equívocos alusivos à conjuntura conceitual que cerca a BNCC e se manifesta nos currículos subnacionais como uma reprodução ideológica do aparato teórico-epistemológico.

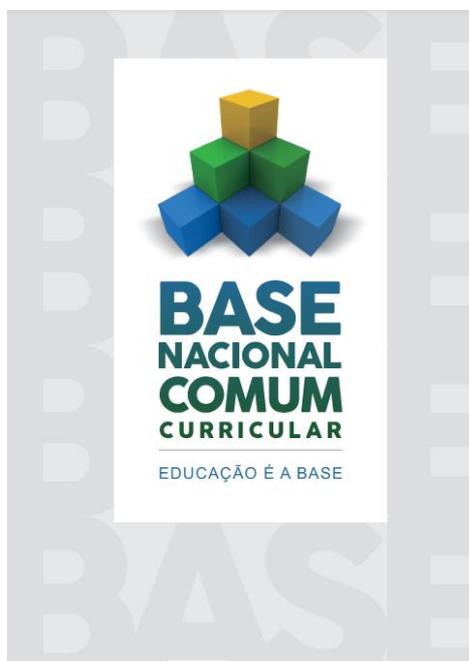
Copiosamente, as práticas pedagógicas para a infância, que se darão no lócus escolar, fundamentadas pelo tripé que envolve a abordagem construtivista, a pedagogia das competências e a pedagogia da infância, destinam-se a um desenvolvimento limitado, visto que a atribuição de significados impera, opondo-se à sistematização e transmissão dos conteúdos escolares arraigados aos conceitos científicos.

Na acepção construtivista, a aprendizagem não se apresenta como condição para o desenvolvimento. As propostas para a educação infantil se destinam a organizar materiais e ambientes para que a criança, ao explorá-los, construa significados individuais. Desabona-se a socialização do conhecimento que o professor detém e, portanto, não se eleva o nível de desenvolvimento da criança. As habilidades e competências que perfazem o “aprende a aprender” se estruturam assentadas no cotidiano imediato.

Na contramão da alienação ideológica que se perpetua na atual conjuntura conceitual, situa-se a educação revolucionária, desacorde ao sistema que tem por aparato o neoliberalismo e o pós-modernismo. A educação, quando revolucionária, proporciona o desenvolvimento da consciência não só dos profissionais que exercem os seus ofícios na educação infantil, mas dos alunos a que ela se destina. Esta tese, fundada nesse propósito, costurou uma porção de fio ideológico, ora remendando uma ideia à outra, ora atando os conceitos em nós. Arrematar essa tecitura é um anseio que poderá ocorrer por meio do entrelace desse bordado de vozes a tantos outros que se alinham na mesma direção.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 17 – Capa da BNCC



Fonte: Brasil (2017a, n.p.).

A Figura 17 estampa a capa da Base Nacional Comum Curricular. Nela, existem enunciados repletos de signos que retratam uma realidade concreta, historicamente constituída e assentada em valores que emergem do contexto social, neste momento, influída pelo neoliberalismo e o pós-modernismo.

Os signos são materiais semióticos ideológicos e, portanto, comportam significações que condizem com a realidade, mas podem distorcê-la, moldá-la, falseá-la ou autenticá-la. Quem discordaria do emblema *Educação é a Base*? Seria a educação a base da sociedade ou a educação a Base Nacional Comum Curricular? A qual base o enunciado corresponde?

O primeiro indício que a figura nos oferece é que a BNCC se constitui a base da sociedade brasileira. Vê-se, na capa, uma ilustração com traços piramidais. Cubos azuis formam a base e um cubo amarelo correspondendo ao vértice. A disposição dos cubos e das cores simboliza a ascensão da sociedade brasileira, que tem como sustentação a educação.

Buscando afirmar esse discurso e acrescentar novos elementos, a figura é precedida do enunciado *Base Nacional Comum Curricular*. O arranjo dos elementos

gráficos confere a impressão de que o sustentáculo da sociedade é a educação proposta pela BNCC. Nota-se que os descritivos estão dispostos de modo a caber dentro da palavra *Base*, o que indica que as competências para a ascensão da nação devem ser comuns aos currículos brasileiros ou, em outros termos, que tais competências devem se encaixar na Base.

Todo discurso é carregado de intenção. Ante a essa asserção, para assegurar a potência e a autoridade da BNCC diante do leitor, há o posicionamento do argumento *EDUCAÇÃO É A BASE*, como um alicerce, na parte inferior do enunciado *Base Nacional Comum Curricular*. Essa estruturação tem uma intenção comunicativa que não é neutra e que progride para a integralidade do documento.

A capa representa o conteúdo e instiga a atenção do leitor para o enunciado *BASE*, que é focado em demasia, inclusive por meio da sua descrição no fundo da tela e em letras garrafais. Recorre-se à capa para afirmar o que esteve à mostra durante toda a tese: não só o enunciado *BASE*, mas todo o conteúdo a que ele se refere é revestido de uma proeminência ideológica.

Os critérios avaliativos para o emblema *EDUCAÇÃO É A BASE* e, sobretudo, para os imperativos assentes a ele, encontram-se estampados, neste estudo, nas vozes das redatoras dos currículos subnacionais. Vozes transpassadas por aquelas que integram a BNCC. Nas vozes das redatoras, ouvimos as vozes do Comitê Nacional de Implementação da BNCC, da Equipe Técnica do MEC, dos Coordenadores Estaduais de Currículo, do(a) coordenador(a) da etapa educação infantil, dos Conselhos de Educação, da academia e da sociedade civil.

A repercussão das vozes resulta nos currículos subnacionais. Esses currículos são documentos que organizam as propostas pedagógicas e demarcam o espaço e o tempo para o desenvolvimento das competências compatíveis aos interesses do mercado. Observou-se, nesta pesquisa, que ocorre uma interação entre a infraestrutura e a superestrutura por meio de uma influência mútua entre ambas.

Não existe uma associação subalterna entre a infraestrutura e a superestrutura, mas uma conexão em que a ideologia dominante que as compõe se estende para relações comunicativas assentadas em significações valorativas consoantes ao que caracteriza a sociedade capitalista, que é o valor de troca, ou melhor dizendo, os princípios do mercado.

São as relações concretas com a língua que delimitam os sentidos das redatoras mediante os imperativos da BNCC. Por meio dos sentidos, sublinha-se a ideologia oficial, visto que os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, definidos como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, são enunciados que visam à mobilização de conhecimentos para o agir na vida cotidiana.

A 'base' da Base é a educação pragmática. Por isso, recorre às competências para anuir os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Esta tese entende que conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são saberes imprescindíveis para a educação da primeira infância. Mas por que associar esses saberes a competências? Qual é o intuito de dar o tom à ideologia das competências na educação infantil? O que esse tom silencia?

Verifica-se, na BNCC, uma potente orientação voltada para a aquisição de competências e para o desenvolvimento do protagonismo infantil em experiências e situações cotidianas. Essa condição adquire maior notabilidade do que a apropriação, por meio da atividade social, dos conhecimentos universais acerca do patrimônio historicamente construído e acumulado.

Cumprir destacar que alguns enunciados e termos descritos pelas redatoras em seus discursos refletem sentidos consoantes ao imperativo competência e aos pressupostos construtivistas, como: "projetos investigativos", "abordagem de Reggio Emilia", "pedagogias italianas", "pedagogia participativa", "concepção de currículo numa perspectiva narrativa e não prescritiva", "humanista por colocar, durante a atuação pedagógica, a criança no centro do processo de aprendizagem", "teoria Piagetiana ao considerar as fases do desenvolvimento cognitivo", "a produção do conhecimento é baseada na experiência significativa", "a criança é vista como um ser humano potente, capaz e protagonista de sua aprendizagem", "abordagem de competências".

O costume desordenado em proferir essas enunciações, que são reproduções do discurso dominante, fornece indícios de que há uma apropriação conceitual-terminológica aderente à BNCC, mas afastada de uma compreensão teórico-epistemológica consistente. Com efeito, os resultados da pesquisa confirmaram a tese de que existem imprecisões conceituais no que se refere aos sentidos atribuídos pelas redatoras entre os imperativos que permeiam a BNCC e os pressupostos teóricos que os embasam.

No discurso das redatoras, também foi possível localizar expressões divergentes aos imperativos da BNCC, tendo como exemplo: “histórico-cultural”, “teoria Histórico-cultural fundamentada em Vygotsky”, “concepção sócio-histórica”, “abordagem histórico-cultural”, “histórico-cultural, com base em Vigotski”, “abordagem sócio-histórica”. Haja vista que a fundamentação teórica da BNCC se baseia na Pedagogia das Competências, as escolhas teórico-epistemológicas de quem embasam os currículos subnacionais e foram indicadas pelas redatoras não condizem com os pressupostos do documento de referência.

Outra vez, notam-se indícios de que há uma imprecisão na compreensão dos pressupostos firmados no *aprender a aprender* e acordos à abordagem construtivista. Apesar do peso teórico da Psicologia Histórico-Cultural, não é possível atenuar dos currículos subnacionais a imposição das competências. Por conseguinte, o que se vê nos currículos subnacionais é uma compilação teórica conflitante em que se sobressaem, inevitavelmente, os pressupostos do *aprender a aprender*.

A imprecisão teórica que se manifesta nos currículos subnacionais e nas vozes das redatoras existe em razão de a BNCC não expor claramente e nomear o fundamento teórico-metodológico que sustenta a pedagogia das competências. À vista disso, conforme já exposto, o silenciamento não é neutro, mas carregado de intenção. Existe um discurso ideológico que, desde a capa do documento, faz persuadir o leitor a concordar que a educação é a base, a Base Nacional Comum Curricular.

Há de se compreender o excedente de visão para se responder ao problema que rege a tese: qual é a compreensão dos(as) redatores(as), que elaboraram os currículos subnacionais para a educação infantil, sobre os pressupostos teóricos que embasam os imperativos da Base Nacional Comum Curricular?

Com base nos discursos de concordância com os imperativos, conclui-se que, via de regra, as redatoras, por apresentarem imprecisões conceituais acerca dos pressupostos teóricos que os embasam, consideram os direitos de aprendizagem e

desenvolvimento (competências) como “pilares”<sup>122</sup>, “guarda-chuva”<sup>123</sup> que “estruturam”<sup>124</sup> e “potencializam”<sup>125</sup> as aprendizagens das crianças.

De maneira a se valer dos enunciados das redatoras, reafirma-se que a arena de lutas na educação é semântica e, por isso, ideológica. É na compreensão das enunciações, dos significados e sentidos, como também dos silenciamentos, que se pode pleitear uma ação contra-hegemônica. É aí que se borda a revolução. Acreditando que, para bordar, é preciso que o excedente (de visão) transborde, ficam, nesta tese, as contribuições reflexivas para a área da educação infantil, com o intuito de ampliar a compreensão e a consciência acerca das políticas curriculares frente aos desafios postos para o alcance do desenvolvimento mais ampliado para as crianças pequenas.

---

<sup>122</sup> Discurso da redatora 1.

<sup>123</sup> Discurso da redatora 2.

<sup>124</sup> Discurso da redatora 8.

<sup>125</sup> Discurso da redatora 9.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Fátima; SOUZA, Ramísio Vieira de. Entonação. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (org.). **Diálogos em verbetes**: noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 69-74.
- ALMEIDA, Maria de Fátima; VIANA, Janielly Santos de Vasconcelos. Dialogismo. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (org.). **Diálogos em verbetes**: noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 51-55.
- ALMEIDA, Melissa Rodrigues de; ABREU, Claudia Barcelos de Moura; ROSSLER, João Henrique. Contribuições de Vigotski para a análise da consciência de classe. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 551-560, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/P84BBJv6VPCpRNkxBynN6PF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- ALVAREZ, Adriana Aparecida de Faria; NACARATO, Adair Mendes. Políticas públicas em educação: a narrativa de um bolsista PROUNI e a produção de sentidos na identificação com a profissão docente. *In*: MORETTO, Milena; SILVA, André P.; BRITO, Rodrigo S. (org.). **A análise enunciativa-discursiva a partir das ideias do Círculo de Bakhtin**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2022. p. 51-73.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 95-114.
- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- ARAÚJO, Eduardo Oliveira Henriques de; PEREIRA, Sônia Virginia Martins. Enunciado. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (org.). **Diálogos em verbetes**: noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 75-81.
- ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 107-120, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/skcRGkVSS8m4dByb8F6ZbQn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.
- ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2013. p. 13-37.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? *In*: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 129-150.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 6023**. Informação e documentação — Referências — Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Huritec, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, c2023. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/311331/mod\\_resource/content/1/PROBLEMAS%20DA%20POETICA%20DE%20DOSTOIEVSKI.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/311331/mod_resource/content/1/PROBLEMAS%20DA%20POETICA%20DE%20DOSTOIEVSKI.pdf). Acesso em: 11 mar. 2023.

BARBOSA, Alexandre. **TIC Educação 2020**. Edição Covid 19 – Metodologia adaptada. Coletiva de imprensa. 2021. 35 slides. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2020\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2020_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 8 fev. 2024.

BARBOSA, Eliza M. Ensinar ou aprender? Uma caracterização das práticas educativas realizadas junto às crianças de 3 anos. *In*: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. (org.). **Educação Infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 107-128.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, [s. l.], v. 8, n. 16, p. 11, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BARROS, Diana L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2005. p. 25-36.

BATISTA JÚNIOR, Paulo Nogueira. **Paulo Nogueira Batista: pensando o Brasil – ensaios e palestras**. Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. Disponível em: [https://funag.gov.br/loja/download/331-Paulo\\_Nogueira\\_Batista\\_Pensando\\_o\\_Brasil.pdf](https://funag.gov.br/loja/download/331-Paulo_Nogueira_Batista_Pensando_o_Brasil.pdf). Acesso em: 26 jun. 2023.

BECKER, Mariana de Lima; BARRETO, Ricardo Rios Barreto. Compreensão. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (org.). **Diálogos em verbetes: noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 37-43.

BENSAID, Daniel. **Os irredutíveis: teoremas da resistência para o tempo presente**. São Paulo: Boitempo, 2008.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 191-200.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2021. p. 9-31.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2021. p. 61-78.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, [1996b]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm). Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, [2006b]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 10, de 14 de maio de 2018**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada no âmbito do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: [s. n.], 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-FNDE-CD-010-2018-05-14.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996a]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos). Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, [2006a]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. v. 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 9 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Conhecimento de mundo. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c. v. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: apresentando a base. Brasília, DF: MEC, 2015a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar. 2ª versão revista. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC. 2020. 118 slides. Disponível em: [https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2020/02/guia\\_implementacao\\_bncc\\_atualizado\\_2020.pdf](https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf). Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Presidência da República, [2015b]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC**: ProBNCC Documento Orientador 2019. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d\\_c\\_n\\_educacao\\_basica\\_nova.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf). Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento Orientador**: pagamento de bolsas. Brasília, DF: MEC, c2023. Disponível em: [http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/Documento\\_Orientador\\_ProBNCC\\_Pagamento\\_de\\_Bolsas.pdf](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/Documento_Orientador_ProBNCC_Pagamento_de_Bolsas.pdf). Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Presidência da República, [2009b]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Presidência da República, [1998a]. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_pceb02298.pdf?query=INFANTIL](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb02298.pdf?query=INFANTIL). Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017**. Institui a Base Nacional Comum Curricular para Ensinos Infantil e Fundamental. Brasília, DF: CNE, [2017b]. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN152017.pdf?query=BNCC](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152017.pdf?query=BNCC). Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: [https://undime.org.br/uploads/documentos/phpbJEN9S\\_5acba4bfbdff8.pdf](https://undime.org.br/uploads/documentos/phpbJEN9S_5acba4bfbdff8.pdf). Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Presidência da República, [1999]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf). Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Presidência da República, [2009a]. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA). Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: CEB, [2017c]. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 16 mar. 2023.

BRITO, Rodrigo S.; MORETTO, Milena. Ideologia em anúncios publicitários: uma análise discursiva. *In*: MORETTO, Milena; SILVA, André P.; BRITO, Rodrigo S. **A**

**análise enunciativa-discursiva a partir das ideias do Círculo de Bakhtin.**

Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2022. p. 123-144.

BRUNER, Jerome S. Introdução. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 7-13.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de. **Identidade e profissionalização docente**: a subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia G. de F.; PALHARES, Marina S. (org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 19-50.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. *In*: VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 17-38.

CORDEIRO, Rafaela Queiroz F. Palavra. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (org.). **Diálogos em verbetes**: noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 147-152.

CORREA, Bianca. Educação na primeira infância: direito público x capital humano. *In*: CÂSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 83-89.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Signo. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (org.). **Diálogos em verbetes**: noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 161-166.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DAHLET, Patrick. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2005. p. 55-84.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Vigotski**: consciência, linguagem e subjetividade. Campinas: Alínea, 2013.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999.

DELORS, Jacques. Educar para o futuro. **Correio da Unesco**, Rio de Janeiro, v. 6, ano 24, p. 14-29, 1996.

DELVAL, Juan. **Aprender a aprender**. Campinas: Papyrus, 1997a.

DELVAL, Juan. **Aprender a aprender**: o desenvolvimento da capacidade de pensar. Campinas: Papyrus, 1997b.

DERISSO, José Luís. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 51-61.

DESTRO, Denise de Souza; SANTOS, Geniana dos; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Das expectativas aos direitos de aprendizagem: flutuações de sentidos nas políticas curriculares contemporâneas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 73-84, jan./abr. 2019. Disponível em: [https://seer.ufu.br/index.php/revis\\_taeducaopoliticas/article/view/48798/26001](https://seer.ufu.br/index.php/revis_taeducaopoliticas/article/view/48798/26001). Acesso em: 27 abr. 2023.

DIAS, Luiz Francisco. Significação e forma linguística na visão de Bakhtin. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2005. p. 99-107.

DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUARTE, Newton. A socialização da riqueza intelectual: psicologia, marxismo e pedagogia. **Interface**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 377-386, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/NWYR8Pz8J4wbCHPqWqG4fHc/?lang=pt>. Acesso em: 6 mar. 2023.

DUARTE, Newton. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vigotski. **Fórum Linguístico**, v. 13, n. 4, p. 1559-1571, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6125220>. Acesso em: 14 maio 2024.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton. Prefácio. *In*: CARVALHO, Saulo Rodrigues de. **Identidade e profissionalização docente**: a subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista. Marília: Lutas Anticapital, 2022. p. 11-17.

DUARTE, Newton. Prefácio. *In*: MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. XIII-XVI.

DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19-29, 2013.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Coordenação de edição de Marina Baird Ferreira. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Dina Maria Martins; SILVA, André Plez. Entonação nas relações dialógicas de concordância em tirinha: uma leitura bakhtiniana. *In*: MORETTO, Milena; SILVA, André P.; BRITO, Rodrigo S. (org.). **A análise enunciativa-discursiva a partir das ideias do Círculo de Bakhtin**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2022. p. 75-99.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria C.; FARIA, Ana Lúcia G. 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.

FOLQUE, Maria A. O lugar da criança na educação infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 51-63.

FREITAS, Maria T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2005. p. 295-314.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. *In*: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana Gonçalves de (org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**: limites e contradições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 18-35.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

GALEANO, Eduardo. **Tejidos**: ontología. Espanha: Octaedro, 2001.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIURIATTI, Patrícia. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento**: contextos educativos para as infâncias no século XXI. 2018. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/4589/Dissertacao%20Patricia%20Giuriatti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 abr. 2023.

GIURIATTI, Patrícia; STECANELA, Nilda. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: percursos de políticas educativas para as infâncias. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1137-1159, jul./set. 2022.

GONÇALVES, Lorraine de Andrade B. Faria; MOREIRA, Catarina de Cassia. Diferença no currículo da educação infantil: é possível tensionar gênero e sexualidade a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC? **LexCult**: Revista Eletrônica de Direito e Humanidades, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 207-217, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://177.223.208.8/index.php/LexCult/article/view/585/395>. Acesso em: 27 abr. 2023.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

HENRIQUES, Ricardo M. dos S. Prefácio. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 11-13.

IAMAMOTO, Marilda V. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília, DF, ano II, n. 3, p. 9-32, 2001. Disponível em: [https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis\\_n\\_3\\_questao\\_social-201804131245276705850.pdf](https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf). Acesso em: 23 jan. 2024.

INEP. Resultados. **INEP**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 6 fev. 2024.

INEP. Sinopse Estatística do Professor 2009. **INEP**, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 fev. 2024.

JORGE, Juliana Macedo Balthazar. **As tecituras da infância**: alinhavos e desalinhavos entre as políticas educacionais curriculares brasileiras e os imperativos do Banco Mundial. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 165-183.

KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/539>. Acesso em: 23 maio 2023.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LURIA, Alex N. O cérebro humano e a atividade consciente. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 191-224.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.

MACENO, Talvanes Eugênio. **A impossibilidade da universalização da educação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

MAGALHÃES, Cassiana *et al.* Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 219-230.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-104.

MARCELINO, Giovanna Henrique. Fredric Jameson, teórico da pós-modernidade. **Revista Práxis Comunal**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 66-88, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/praxiscomunal/article/view/20008>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**:

limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos de 1857-1858**: esboços da crítica da economia política (Grundrisse). São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELO JÚNIOR, Orison Marden Bandeira de. Arquitetônica. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (org.). **Diálogos em verbetes**: noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 23-27.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MINTO, Lalo Watanabe. Teoria do capital humano. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Graf. FE; HISTEDBR, 2006.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Ed. Senac, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 93-107, mar. 1997. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/770>. Acesso em: 25 abr. 2023.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA, 27., 2004, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2004. p. 1-14. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo>. Acesso em: 24 mar. 2023.

NIEDERLE, P. A. Modernidade e pós-modernidade na teoria pós-fordista. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista**, 8(14), 07-23. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/pgdr/wp-content/uploads/2021/12/944.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. Estilo. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (org.). **Diálogos em verbetes**: noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 83-89.

OLIVEIRA, Amanda Maria de; PEREIRA, Rodrigo Acosta. Cronotopo. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (org.). **Diálogos em verbetes**: noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 45-49.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: <http://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 23 maio 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/224567/Curr%c3%adculo%20B%c3%a1sico%20-%20PR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 fev. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED/DEB-PR, 2008. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/DCE-2008-2019>. Acesso em: 5 fev. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba: SEED: 2010. Disponível em: <https://www.klcconcursos.com.br/apoio/2a374359a9e0554c5eac2522946624ac.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações pedagógicas da educação infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. 2. ed. Curitiba: SEED, 2015. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/orientacoes\\_pedagogicas\\_educacao\\_infantil\\_vol1.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/orientacoes_pedagogicas_educacao_infantil_vol1.pdf). Acesso em: 5 fev. 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-191.

PAULA, Alessandra Valéria de. **BNCC e os currículos subnacionais**: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

PAULA, Alessandra Valéria de; SILVA, Francisco Thiago. O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 686-718, 2021. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5950/4637>. Acesso em: 14 ago. 2024.

PAULO NETTO, José. Cinco notas a propósito da “questão social” **Temporalis**, Brasília, DF, ano II, n. 3, p. 41-49, 2001.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Mariana Nogueira; SILVA, Cristiana Barcelos da. Um estudo sobre a Educação Infantil enquanto etapa de alfabetização, letramento e desenvolvimento linguístico: a prática dos campos de experiência na garantia dos direitos de aprendizagem. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 82, p. 910-921, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1228/1305>. Acesso em: 27 abr. 2023.

PEREIRA, Sônia Virginia Martins. Gênero do discurso. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (org.). **Diálogos em verbetes**: noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 105-111.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIAJET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PNE EM MOVIMENTO. Consulta pública sobre Base Nacional Comum recebeu mais de 12 milhões de contribuições. **PNE em Movimento**, c2024. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/noticias/473-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes#:~:text=Ao%20todo%2C%20mais%20de%20300,os%20cadastrados%2C%20207%20mil%20professores>. Acesso em: 6 fev. 2024.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl Tatano. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**: avaliação de evidências para a prática da enfermagem. Porto Alegre: Artmed, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Renato Janine. Apresentando a base. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

RICHTER, Carla; LARRÉ, Julia; LIMA, Renata Valéria de Araujo. Ideologia. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (org.). **Diálogos em verbetes**: noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 119-122.

RODRIGUES, Gisele Sonsini; LARA, Angela M. de B. Avaliação das propostas do Banco Mundial para a Educação Infantil: influências e consequências nos países periféricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, p. 89-104, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v17n33/v17n33a05.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n19/v06n19a04.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. *In*: DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3-22.

SANTOS, Joedson Brito dos. Pressupostos do paradigma do Capital Humano aplicados à Primeira Infância. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, p. 1-30, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica**: as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNAIDERMAN, Boris. Bakhtin 40 graus: uma experiência brasileira. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2005. p. 13-21.

SCHULTZ, Theodore William. **Investindo no povo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SIEBENEICHLER, Letícia de Fátima; BARROS, Patrícia Costa; CARNEIRO, Eli Coelho Guimarães. Os estágios de desenvolvimento infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 11990-11995, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/7596/6604>. Acesso em: 27 abr. 2023.

SILVA, Aldeir Gomes da. Tema e significação. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (org.). **Diálogos em verbetes**: noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 167-172.

SILVA, Juan dos Santos. Excedente de visão. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (org.). **Diálogos em verbetes**: noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 91-94.

SILVA, Marcelo Lira. A base do golpe: a nova colonização pela captura da subjetividade. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 11, n. 1, p. 74-102, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/30693/19367>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SINGER, André *et al.* **Por que gritamos golpe?** Para entender o *impeachment* e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2005. p. 1-17. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/educar-e-cuidar-ou-simplesmente-educar-buscando-teoria-para-compreender-discursos-e>. Acesso em: 12 fev. 2023.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. Maceió: Instituto Lukács, 2012.

TONET, Ivo. Introdução. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-15.

VARANDA, Sarai Schmidt; BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de. O processo de validação de instrumentos em uma pesquisa qualitativa em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 57, p. 1-15, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e53877>. Acesso em: 2 fev. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação da infância**: ensaio psicológico livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-117.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. **Discurso na vida e discurso na arte**. Sobre poética sociológica. [S. l.: s. n.], c2023. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6363517/mod\\_resource/content/1/VOLOSHINOV%2C%20V.%3B%20BAKHTIN%2C%20M.%20Discurso%20na%20vida%20e%20discurso%20na%20arte.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6363517/mod_resource/content/1/VOLOSHINOV%2C%20V.%3B%20BAKHTIN%2C%20M.%20Discurso%20na%20vida%20e%20discurso%20na%20arte.pdf). Acesso em: 4 abr. 2023.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. **Freudianism**: a marxista critique. London: Verso, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WESTRUP, Beatriz Ferrari; CAMARGO, Gislene. A alfabetização na educação infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 5, n. 2, p. 84-101, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/6812>. Acesso em: 27 abr. 2023.

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (org.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

YAGUELLO, Marina. Apresentação. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 11-19.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – MATRIZ ANALÍTICA DA PESQUISA DE CAMPO

Quadro 18 – Matriz Analítica

Objetivos específicos	Indicadores	Questões a serem contempladas no instrumento de coleta de dados para os(as) redatores(as)
Identificar a formação profissional e o campo de trabalho dos redatores(as) dos referenciais curriculares estaduais	Identificação do profissional e do campo de trabalho	1. Identidade de gênero
		2. Qual(is) foi/foram o(s) seu(s) cargo(s) de atuação profissional no momento da elaboração do documento curricular para a Educação Infantil do seu estado?
		3. Você redigiu o documento curricular para a Educação Infantil de qual estado ou unidade federativa do Brasil?
		4. Qual(is) foi/foram a(s) sua(s) formação(ões) inicial(is) (graduação) na ocasião em que redigiu o documento curricular estadual?
		5. Você tinha algum curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> (programas de especialização com certificação) na área da Educação Infantil, na ocasião em que redigiu o documento curricular estadual?
		6. Você tinha algum curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado/doutorado com diploma) na área da Educação Infantil, na ocasião em que redigiu o documento curricular estadual?
Apresentar a abrangência da Base Nacional Comum Curricular sobre a elaboração dos referenciais curriculares estaduais	Campo teórico (hegemonia)	7. Qual(is) foi/foram o(s) principal(is) objetivo(s) estabelecido(s) pela Comissão Estadual de Construção de Currículo como orientador(es) para o seu trabalho enquanto redator(a) para a Educação Infantil?
		8. Qual(is) principal(is) documento(s) oficial(is) norteou/nortearam o seu trabalho como redator(a) curricular estadual para a Educação Infantil?
		8.1 Caso tenha assinalado a alternativa "Outro(s)", nomeie qual(is) documento(s) oficial(s) norteou/nortearam o seu trabalho enquanto redator(a) curricular estadual para a Educação Infantil.
		9. Qual(is) principal(is) imperativo(s) contido(s) na Base Nacional Comum Curricular foi/foram basilar(es) para a composição do currículo estadual?
		9.1 Caso tenha assinalado a alternativa "Outro(s)", escreva qual(is) imperativo(s) contido(s) na Base Nacional Comum Curricular foi/foram basilar(es) para a composição do currículo estadual?
		9.2 Você concorda que esse(s) imperativo(s) componha/componham o Referencial Curricular Estadual para a Educação Infantil?
		9.3 A partir da sua resposta no item anterior, discorra sobre a concordância ou discordância com o(s) imperativo(s) em questão.
		Analisar como se deu o processo de elaboração dos referenciais estaduais, bem as possíveis influências dos encontros formativos que orientaram a
11. Descreva como ocorreram o processo e as etapas de elaboração do documento curricular no seu estado.		
12. Você participou dos encontros formativos ocorridos em Brasília, no ano de 2018, para a composição do documento curricular estadual?		
12.1 Caso tenha assinalado "Sim", descreva a(s)		

escrita de tais referenciais		principal(is) contribuição(ões) positiva(s) ou negativa(s) para a construção do documento do seu estado.
		13. Como você avalia a sua participação na construção do documento curricular do seu estado?

Fonte: Elaborado pela autora (2023).