

# A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada

Maria Carmen Silveira Barbosa

Susana Beatriz Fernandes

113

---

## Resumo

O resgate de tensões ocorridas durante a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente à educação infantil visa contribuir para o debate ainda em curso. Na introdução, apresentam-se as tensões e as dificuldades que constituíram, desde o início, o processo de elaboração da BNCC, juntamente com a metodologia do texto. Em seguida, problematiza-se o lugar da educação infantil no sistema educacional brasileiro. Posteriormente, discutem-se as complexas relações entre Estado e governo, políticas globais e locais. Por último, questionam-se as possibilidades de uma base ser geradora de processos curriculares diversos. Na conclusão, reflete-se sobre o que esteve e ainda está em disputa no processo de implementação da Base, especialmente na educação infantil (BNCC-EI).

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; educação infantil; problemas político-educacionais.

---

## **Abstract**

### ***Early Childhood Education in the Common National Curricular Base: tensions of an unfinished policy***

*The remembrance of the tensions felt during the formulation of the Common National Curricular Base (BNCC) regarding early childhood education aims to add to the ongoing debate. The introduction presents the tensions and difficulties that, as of the early stages, have been part of BNCC's development process, along with this work's methodological presentation. Then, there is a discussion of the place held by early childhood education in the Brazilian educational system. Subsequently, there is a discussion on the complex relations between state and government, as well as on the global and local policies. Finally, the possibilities of a base generating different curricular processes are questioned. In conclusion, there is a debate on what was and still is in dispute in the implementation process of the Common National Curricular Base, especially for early childhood education (BNCC-EI).*

*Keywords: Common National Curricular Base; early childhood education; public policies.*

---

## **Resumen**

### ***La Educación Infantil en la Base Nacional Común Curricular: tensiones de una política inacabada***

*El rescate de las tensiones que ocurrieron durante la formulación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) con respecto a la Educación Infantil tiene como objetivo contribuir al debate en curso. En la introducción, presenta las tensiones y dificultades que constituyeron, desde el principio, el proceso de preparación del BNCC junto con la presentación metodológica de ese texto. Luego, se cuestiona el lugar de la Educación Infantil en el sistema educativo brasileño. Posteriormente, se discuten las complejas relaciones entre el Estado y el gobierno, las políticas globales y locales. Finalmente, se cuestionan acerca de las posibilidades de una base ser generadora de diferentes procesos curriculares. En conclusión, reflexiona sobre lo que estaba y aún está en disputa en el proceso de implementación de la Base Nacional Común Curricular, especialmente en la Educación Infantil (BNCC-EI).*

*Palabras clave: Base Nacional Común Curricular; Educación Infantil; políticas públicas.*

---

## Introdução

Escrever sobre uma política educacional contemporânea considerando a complexidade e as disputas políticas, econômicas e sociais que a envolvem não é tarefa fácil. Isso significa que, neste contexto de incertezas, precisamos, mais do que nunca, continuar os debates sobre os rumos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), especialmente no que se refere à educação infantil.

As reflexões desenvolvidas neste texto foram provocadas por problematizações presentes em quatro revistas *online* sobre o tema:

- *Revista E-Curriculum*, v. 12, nº 3, 2014. Dossiê: Debates em torno da ideia de bases curriculares nacionais;
- *Revista Debates em Educação*, v. 8, nº 16, jul./dez. 2016. Dossiê: Educação infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate;
- *Revista Retratos da Escola*, v. 13, nº 25, jan./maio 2019. Dossiê: A BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias;
- *Realização: Revista Online de Extensão e Cultura*, v. 3, nº 5, jun. 2016, da qual consideramos apenas o texto de Triches e Aranda (2016): “A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016)”.

As três primeiras são dossiês sobre a BNCC publicados entre 2014 e 2019. Por se tratar de um ensaio, optou-se por não analisar discursos específicos, mas indicar os periódicos que nos provocaram este exercício de reflexão crítica. Embora um ensaio seja uma escrita reflexiva, em grande parte subjetiva, buscamos, na abordagem da análise de implantação de políticas públicas proposta por Ball (1993, 2014, 2019), um suporte para nossas argumentações. Entendemos que tal abordagem ajuda a compreender e situar a BNCC no contexto da política brasileira em um momento de transformações radicais, iniciadas em 2013, com a irrupção da disputa pela hegemonia, fraturada pelo *impeachment* de 2016 e apropriada, no campo educacional, pelo polo oposto ao popular: os novos agentes educativos empresariais nacionais e internacionais (Ball; Mainardes, 2019).

A abordagem teórica e metodológica de análise do Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball (Ball, 2014; Ball; Mainardes, 2019; Avelar, 2016) compreende a política em “movimento”, com oscilações e disputas, exigindo muita atenção dos analistas e formuladores de políticas. O ciclo de políticas em *actment* (posta em ato ou atuação política) é uma ferramenta de trabalho interessante para pensar a política não como um documento a ser implementado, mas como uma “entidade social” instável, que, ao se mover, é movida. A abordagem do ciclo de políticas está estruturada em três dimensões de análise: contexto de influência, contexto de produção do texto e contexto de prática.

Para Ball (2014, 2019), uma política está em ininterrupta constituição, ela é sempre inacabada, e o autor indica que é na constituição das práticas que se dá a maior disputa das relações de poder. É nela que os agentes sociais, numericamente ampliados, a partir da criatividade, da interpretação e da tradução, podem constituir outros desdobramentos e efeitos, muitas vezes diversos dos originalmente planejados – afinal, a constituição da política nunca é unidimensional. Defendendo sua utilização de Gramsci e Foucault, Ball (1993, p. 182) pede atenção à convergência do pensamento de ambos: “O poder para Foucault, como a hegemonia para Gramsci, não só é imposto de cima para baixo, mas como algo complexo e difuso”. Gramsci fala em “aceitação ativa”; Foucault, em micropoderes, disputando discursos, estabelecendo relações de força, circulando, intersectando.

Nossa interlocução com essa perspectiva de análise centrou-se especialmente no questionamento sobre os contextos de prática, pois as duas primeiras dimensões já foram amplamente analisadas. A formação dos professores e a produção dos currículos nas escolas, terceiro momento do ciclo de política, não parecem estar sendo analisadas como um campo de prática aberto para a discussão, revisão e reescrita do texto da própria BNCC, discrepando tanto das compreensões de agência de Ball (2019) em sua *police enactment* como das de autonomia docente (Contreras, 1997), de cultura escolar (Viñao-Frago, 2017) e de autonomia relativa da escola (Gramsci, 1985).

### **A integração da educação infantil na educação básica**

116

A construção da política de institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Ministério da Educação (MEC), especialmente no que se refere ao âmbito da educação infantil brasileira, precisa ser compreendida dentro de um contínuo enfrentamento de paradoxos colocados de forma sistemática como parte do processo de integração da educação infantil ao sistema educacional. Integrar um sistema exige assumir, para o bem e para o mal, as suas características identitárias. Dessa forma, financiamento protegido constitucionalmente, currículo, docente com formação superior, avaliação em larga escala e férias foram temas que passaram a ser debatidos na educação infantil desde quando esta se tornou primeira etapa da educação básica.

Participar ou não da elaboração dessa política curricular (BNCC), com base constitucional, iniciada em um governo popular, ou excluir-se da produção de um “documento propositivo”, ponto de partida para o debate nacional que afetaria milhões de bebês e crianças pequenas, suas famílias e trabalhadores e trabalhadoras da educação era a questão colocada. A perspectiva da dissolução da etapa, com a obrigatoriedade dos 4 e 5 anos de idade, e o aniquilamento de um modelo educacional recentemente articulado (Brasil. Lei nº 9.394, 1996) colocava-se como questão central para a sobrevivência da própria educação infantil.

A obrigatoriedade da pré-escola estava levando as crianças de 4 e 5 anos para a escola de ensino fundamental, em tempo parcial, e os grupos empresariais e religiosos conservadores, que sempre evidenciaram grande interesse na socialização da pequena infância e/ou nas verbas ou isenções fiscais dos processos de terceirização, faziam-se

presentes para assumir a creche. Assim, a escolha de participar da BNCC não foi apenas cumprir a exigência legal historicamente acordada, mas uma escolha ético-política para garantir no texto a articulação da etapa e o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (Brasil. CNE. CEB, 2009). Afirmar a integralidade do atendimento da creche e pré-escola e a exigência de professor formado – uma vez que somente ele é o profissional responsável pela produção de currículo – manteriam o projeto da educação infantil (EI).

A sustentação dessa tensão pela equipe que participou da elaboração da BNCC-EI em sua fase inicial somente se tornou possível pela interlocução constante com os coletivos de educadores infantis. Nesse cenário, os processos que começaram “de cima para baixo” são disputados para que possam se transformar, pela participação social, em “de baixo para cima”, tendo, assim, compromisso político e legitimidade social. Viviam-se uma situação complexa: situar-se simultaneamente dentro e fora da política do Estado, constituindo a participação e, ao mesmo tempo, procurando romper com a tecnocracia.

### **Disputas entre as políticas internacionais e as políticas consolidadas localmente**

A relação do Estado brasileiro com as políticas educacionais internacionais não começa pelo aspecto propositivo da discussão de um projeto educativo nacional ou pela elaboração de uma política curricular, mas exatamente pelo seu oposto complementar: a política de avaliação. Nos últimos anos, as avaliações da educação pública realizadas nacionalmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), assim como os encaminhamentos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tornaram-se os grandes referenciais curriculares. Não havia uma base curricular democraticamente construída no âmbito do Estado, mas um currículo mínimo definido pelas empresas editoriais.

No segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, com a escolha, em 2015, do então deputado Cid Gomes para a pasta da Educação, a avaliação da educação pública tornou-se a referência para a conquista de melhores resultados escolares (Narlla, 2014). A proposta do MEC era a expansão do modelo de “sucesso educacional” de Sobral, terra natal do ministro, para o currículo, a formação de professores e a avaliação em todo o Brasil.

Como as avaliações necessitam, do ponto de vista tecnológico, de parâmetros para estabelecer controle comparativo, foi necessária a definição de uma proposta curricular nacional. Desse modo, a política de construção de uma BNCC, que está na Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), ganhou prioridade, em detrimento de outras metas e estratégias:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...]

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (Brasil. Lei nº 13.005, 2014).

Os novos dirigentes do MEC, ao anunciarem a BNCC, convocaram a sociedade brasileira a participar no processo. Nesse momento, também as grandes empresas educacionais se aproximaram ainda mais do governo, inicialmente a partir do Movimento Todos pela Educação, surgido em 2006, e, posteriormente, a sua divisão interna foi denominada Movimento pela Base em 2013.

Havia, em parte desses “parceiros”, tanto o interesse no sentido da definição do que deve ou não estar presente como conteúdo na base (a disputa ideológica) como a oportunidade de gerar a posterior venda de serviços (a disputa econômica). Vale ressaltar que a educação infantil, por sua exigência de ampliação de vagas, se tornou um grande mercado inexplorado no âmbito da construção civil, dos materiais pedagógicos, do mobiliário, da formação e dos eventos. A ampliação da presença de sistemas apostilados e de livros didáticos para a educação infantil já estava constatada em estudos e pesquisas nacionais (Nascimento, 2012; Barbosa; Gobatto; Boito, 2018; Boito; Barbosa; Gobatto, 2016). Segundo Ball (2014, p. 155), a política educacional global virou “uma oportunidade de lucro para *edu-business* globais – tanto o vender quanto o retomar o tema da filantropia”.

A formulação de uma BNCC-EI é uma demanda legítima da população brasileira, consagrada nas legislações e políticas que vinham sendo tecidas desde a Constituição Federal, passando pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pelos planos nacionais de educação. O estabelecimento de uma BNCC não é um evento arbitrário, precisa ser compreendido no âmbito de um Estado Federativo e de uma sociedade plural como uma disputa pelas dimensões comuns da formação da cidadania de bebês, crianças e jovens da Nação brasileira.

Entre os profissionais da educação vinculados ao campo democrático, destacavam-se duas posições em jogo. A primeira, mais institucional, no aspecto da manutenção e ampliação do Estado de Direito e das políticas de justiça social, que atribuíam à BNCC o sentido de garantia de democratização pelo acesso igualitário a uma parcela de conhecimentos comuns, complementados pelos locais diversificados e pela defesa da equidade na distribuição da educação. A segunda posição operava na defesa da autonomia das escolas de decidirem seus próprios projetos curriculares, afirmando que uma Base Nacional Comum significaria a inibição dos professores como criadores de currículo e, conseqüentemente, a ausência de diversidade local.

Naquele contexto, o debate nacional sobre uma Base Nacional Comum Curricular passou a ser compreendido como um espaço de luta pela identidade da educação infantil, que vinha sendo construído historicamente na pluralidade de concepções pedagógicas e de forma coletiva. Não participar do debate sobre a BNCC-EI era um grande risco de deixar aberto um espaço para que outros interesses e concepções (de dentro e de fora do governo) assumissem as proposições referentes

à educação infantil. Como em toda política social em sociedades desiguais e complexas tal qual a brasileira, os riscos estavam claros nas duas possibilidades.

### **Elaborar uma base nacional comum para subsidiar um currículo diverso**

A Secretaria de Educação Básica do MEC convidou um grupo de especialistas para elaborar a primeira versão da BNCC (116 professores), todos profissionais oriundos de escolas públicas, gestores municipais e estaduais, professores e pesquisadores universitários que haviam tido experiência prévia em elaborações curriculares e que teriam como interlocutores a comunidade e as associações científicas. O desenho do documento, seguindo o modelo internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estava estruturado em áreas de conhecimento e em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo a perspectiva da participação social delimitada a um instrumento virtual.

Do ponto de vista metodológico, a Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) indicou especialistas em educação infantil que não tinham formação específica para cada área de conhecimento, rompendo a estrutura disciplinar e possibilitando a compreensão de um currículo organizado por campos interdisciplinares. Também deslocou o processo de apenas uma participação virtual para a inclusão de consultas presenciais, realizando mais de 60 reuniões nos diversos estados da Federação e, a partir de vínculos com os movimentos sociais, puderam participar gestores, professores, pesquisadores em educação infantil.<sup>1</sup> Paralelamente, contratou 12 consultores que se debruçaram sobre as experiências, que deveriam ser ampliadas na educação infantil, segundo as DCNEIs (Brasil. CNE. CEB, 2009). Ainda, após a elaboração da primeira versão, quatro especialistas nacionais foram contratados como pareceristas críticos. Desse modo, por dentro do processo, mudou-se o processo, ampliou-se o debate e a participação social, organizou-se um currículo centrado nos direitos e nos campos de experiências, e não apenas nos objetivos de aprendizagem por faixa etária. Da ênfase nos objetivos, exigida pelo modelo, passou-se à defesa dos direitos das crianças e, das áreas de conhecimento, para os campos de experiência.

A disputa pela hegemonia na produção da proposta da BNCC-EI estava centrada na polêmica entre atender às definições internacionais (políticas internacionais) ou às legislações nacionais (experiência local), pois ambas indicavam um caminho diferente de regulação social e educacional. Na educação infantil, a lealdade estava direcionada às definições dos documentos legais, especialmente as DCNEIs, e às crianças. Portanto, sua versão inicial teve como premissa a ideia de direitos das crianças, vinculados aos direitos de educação e de viver a infância. Está claro que essa definição foi uma estratégia de uso do poder, que marcou uma direção. Se o Estado opera incrementando o poder, é preciso atentar para “as sutilezas nas

---

<sup>1</sup> Apesar do desejo de escutar as crianças, o cronograma da elaboração exigiria uma estratégia instrumental, inadequada para a participação infantil. Porém, os adultos presentes eram pessoas que conviviam com bebês e crianças ou pesquisavam essa faixa etária, que puderam, indiretamente, ser representados.

quais o poder opera em múltiplos locais e através das ações e práticas dos indivíduos” (Popkewitz, 1997, p. 238).

Os princípios políticos, éticos e estéticos das DCNEIs foram traduzidos como os direitos que os bebês e as crianças pequenas têm de conviver, expressar-se, participar, conhecer-se e, por fim, explorar e brincar. Esses seis verbos, com sua potência de ação política, são capazes de gerar as experiências necessárias para a constituição de currículos democráticos para a pequena infância. Do ponto de vista pedagógico, esses verbos indicam metodologias sensíveis aos bebês e às crianças pequenas e estabelecem um encaminhamento para práticas educativas centradas na constituição participativa de grupo e de vida comum.

A educação infantil encarou o princípio, na escrita da BNCC-EI, de que menos é mais, isto é, ter poucas e importantes definições é mais importante que uma lista imensa de objetivos. Se a Base precisava conectar as escolas com os princípios educativos das DCNEIs (Brasil. CNE. CEB, 2009), também precisava organizar-se de forma não prescritiva. A perspectiva da BNCC-EI significava a construção de uma política pública inclusiva e plural, e não um processo de subordinação das diferenças à universalidade. A proposta era instituir um comum que não apagasse as diferenças, mas que as aglutinasse, num encontro conflitivo – afinal, os universais somente são possíveis por períodos limitados e em contextos definidos. Não são eternos, mas continuamente são provocados pelo movimento da diferença e da diversidade, resignificando-se e atualizando-se.

O primeiro eixo, de escrita da BNCC, foi pautado nos direitos sociais e pessoais dos bebês e das crianças pequenas e teve tanta força social que, mesmo nas várias leituras realizadas em versões posteriores, não houve mudança textual integral. A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que normatiza a BNCC, indica que os “direitos e objetivos de aprendizagem” podem ser compreendidos como equivalentes às “competências e habilidades”, isto é, não estão subordinados ao modelo das competências. A educação infantil, desse modo, pode mover-se em um caminho curricular distinto daquele definido por uma educação fundamentada apenas em habilidades e em competências. Apenas a força da sociedade civil organizada pôde tecer um enfrentamento tão forte com a burocracia estatal (MEC e CNE) e, principalmente, com concepções tão arraigadas numa sociedade autocêntrica, autoritária e conservadora como a brasileira.

O segundo eixo da BNCC era o da organização por áreas de conhecimento. As experiências da educação infantil brasileira baseadas nessa concepção geraram um modelo de “escolarização precoce” que algumas vezes chegava até as turmas de berçário com o alfabeto na parede e os móveis numéricos. Portanto, inspirada nas DCNEIs,<sup>2</sup> procurou-se constituir uma redefinição para a organização das experiências educacionais em termos de práticas cotidianas e linguagens que a escola poderia garantir às crianças, independentemente da sua condição de classe, afirmando seu reconhecimento racial, étnico, sexual, de gênero e idade e adotando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) homologadas nas últimas décadas.

<sup>2</sup> Os campos de experiência também são encontrados como organização curricular na Itália (Finco; Barbosa; Faria, 2015).

Como as DCNEIs consideram que toda a construção curricular com bebês e crianças pequenas tem como base a experiência no contexto da comunidade, que as crianças aprendem a conhecer e a conhecer-se a partir da sua experiência histórica, das perguntas que se colocam para compreender o mundo e das respostas que elaboram, na relação com os adultos e com outras crianças, a organização proposta foi aquela que compreende o conhecimento como um campo de experiência. E ela se manteve, mesmo após a interrupção do processo democrático.

As principais mudanças na última versão, publicada em 2017, foram: (a) a exclusão da ideia de *intercampos*, que garantiria as condições transdisciplinares do conhecimento, debate epistemológico da ciência; (b) a *multi-idade* pela segmentação em idades, pois os gestores educacionais ainda não compreendem como esse conceito é importante na formação social, cognitiva e relacional das crianças; e, por fim, (c) a exigência de maior direcionamento aos processos de alfabetização no interior da educação infantil, principalmente problematizados pelos representantes do Movimento pela Base. Epistemologia, socialização e função da escola: velhos entraves que retornam no debate da BNCC.

Por fim, o terceiro eixo refere-se à necessidade de escrita dos objetivos no modelo comportamental e com indicação alfanumérica, deslocando toda a discussão curricular da educação infantil no Brasil para as perspectivas educacionais internacionais. A tentativa de redigir objetivos abertos, sem definição comportamental, de não estabelecer progressões que pudessem ser classificatórias; e, de dimensionar a experiência infantil de modo equitativo em todos os campos, não enfatizando a leitura e a escrita, foi fortemente repudiada pelos críticos e avaliadores das grandes empresas educativas e profundamente alterado na versão final. Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2019, p. 157):

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas.

Assim, o que foi inicialmente uma ação de resistência, participação social e disputa por significados transformou-se em luta e, por fim, em projeto derrotado após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Porém, sabemos que o texto não é o único território de disputas. A proposição da BNCC-EI, para além do documento, depende das leituras que serão feitas nas redes e nas escolas e de quem participará delas – famílias, crianças, associações, movimentos, sindicatos –, decidindo tanto as questões curriculares que se referem ao Projeto Político Pedagógico (PPP) como aquelas presentes nas relações pedagógicas do dia a dia. Há um longo processo de redefinição que precisa de articulação de baixo para cima, de continuidade do movimento e da resistência.

## Conclusão

É no contexto de institucionalização das práticas que se pode produzir maior participação daqueles que realizam os processos de interpretação e

tradução das políticas no cotidiano das escolas. Momento em que a micropolítica interpela a macropolítica, possibilitando, assim, a construção de sentidos políticos locais.

Nesses contextos de disputas por sentidos e significados, não há uma única forma de resistir. Peter Moss considera possível dividir a expressão “Movimento de Resistência” colocando a ênfase em uma ou outra palavra. Pode ser legítimo aderir a movimentos de criação de práticas que mantenham um “campo dinâmico, em contraste com a ambição do discurso dominante de fechamento e obstrução” (Moss, 2017, p. 20). Participar de um campo que afirma como dever do Estado “a democracia, experimentação e potencialidade” (Moss, 2017, p. 25) é reconhecer a possibilidade de constituir propostas locais na disputa com as indicações nacionais.

Os professores nas escolas precisam de parceiros em suas lutas, sejam eles os movimentos sociais, os pesquisadores ou os docentes universitários. Se é possível ao professor universitário e pesquisador ficar fora do debate da BNCC-EI, para os gestores e professores é impossível. É no contexto das práticas que reside o espaço do diverso na BNCC-EI: a parte local e diversificada do currículo. Essa diversidade precisa ser vivificada nos municípios e nas escolas.

Dois questões, acreditamos, devem ser recolocadas. A primeira é a formação docente. As empresas educacionais estão traduzindo e interpretando a BNCC com a afirmação de que o fazem de modo técnico, não ideológico. Técnicas são também ideológicas. A didática “aplicativa e tecnológica” criada no grande mercado da educação (livros didáticos, revistas, *sites* etc.) tem ocupado a lacuna deixada na formação de professores por dispositivos referentes à criação de didáticas processuais, participativas e contextualizadas. Como formar docentes criativos, autorais, reflexivos se, nos cursos de pedagogia (e nas demais licenciaturas), não estão sendo criadas experiências em didáticas participativas e inventivas? Faz diferença se uma professora acredita que ter didática é ter um rol de exercícios, um “projeto pronto para aplicar”, ou se ela pensa que agir com didática implica conhecer as singularidades das crianças, seus contextos, apoiar a curiosidade, sustentar a investigação, possibilitar a participação, oferecer e compartilhar experiências, sabendo que a docência com as crianças exige abertura à eterna aprendizagem.

A segunda questão é a perspectiva binária entre a relação global (internacional, nacional) e local, dando todo o poder ao local. Quando, em uma escola, a professora faz uma oração antes do almoço, será a legislação que apontará a transgressão dessa atitude frente à laicidade da Constituição Federal. Sugerir que os professores, as professoras e as escolas podem tomar decisões sem atender à legislação nacional é abrir mão da responsabilidade pela formação das crianças e dos jovens como projeto de cidadania e sujeitar-se aos poderes locais, como o coronelismo, o patriarcalismo e outras posições autoritárias que permeiam nosso dia a dia.

Jamil Cury (2019) afirma que uma Base é necessária para garantir cidadania e nacionalidade, ou seja, o direito de todas/os as cidadãs e os cidadãos ao acesso, pela educação escolar, a experiências e conhecimentos que possam favorecer sua vida social e cidadã. É por esse motivo que a educação é um assunto e uma função

do Estado, uma ação pública de garantia de igualdade e de constituição do “comum”, daquilo que é de todos, oferecendo o caráter de pertencimento a todas as pessoas do País. “Agora, uma coisa é você defender uma Base, outra coisa é defender esta Base” (Cury, 2019, p. 1). Não é a Base dos sonhos, mas também não é terraplanista nem criacionista. A implementação da Base é um momento de disputa. Participar ativamente e “ativistamente” dessa disputa é uma questão de resistência, compromisso e responsabilidade com a construção de uma escola que defende a justiça social.

## Referências bibliográficas

---

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, p. 24, fev. 2016. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2368>>. Acesso em: 25 maio 2020.

BALL, S. J. (Comp.) *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madri: Morata, Fundação Paideia, 1993. (Coleção AICE).

BALL, S. J. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2019a. Cap. 1.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2019b. Cap. 3.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2019.

BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C.; BOITO, C. As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil. *Acta Scientiarum Education*, v. 40, n. 2, p. 2-10, abr./jun. 2018.

BOITO, C.; BARBOSA M. C. S.; GOBBATO C. *Livro didático na educação infantil: de que docência estamos falando?* Curitiba: Anped-Sul, 2016. Disponível em: <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5\\_CRISLIANE-BOITO-MARIA-CARMEN-SILVEIRA-BARBOSA-CAROLINA-GOBBATO.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_CRISLIANE-BOITO-MARIA-CARMEN-SILVEIRA-BARBOSA-CAROLINA-GOBBATO.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27883.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. [DCNEIs] *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

124

CONTRERAS, J. D. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

CURY, C. R. J. *O ensino médio sempre foi a pedra de toque da desigualdade social expressa na desigualdade educacional*. [Entrevista concedida a] Cátia Guimarães. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz), 3 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-ensino-meio-sempre-foi-a-pedra-de-toque-da-desigualdade-social-expressa-na>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar o currículo de educação infantil brasileira*. Campinas: Edições Leituras Críticas, 2015.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, abr. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>>. Acesso em: 25 maio 2020.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M.S.; TELLO, M. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2019. p. 143-175.

MOSS, P. De la dictadura a la política democrática de la educación. *Infancia Latinoamericana*, Barcelona, n. 19, p. 12-31, abr. 2017. Disponível em: <<https://www.rosasensat.org/revista/numero-19/>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

NARLLA, H. Cidade de Cid Gomes cotado para MEC tem maior número de escolas públicas de qualidade do país. *Tribuna do Ceará*, Ceará, 23 dez. 2014. Disponível em: <<https://tribunadoceara.com.br/noticias/educacao/cidade-de-cid-gomes-cotado-para-mec-tem-maior-numero-de-escolas-publicas-de-qualidade-do-pais/tribuna-do-ceara>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 59-80, jan./abr. 2012. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782012000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782012000100004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 20 fev. 2020.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REVISTA DEBATES EM EDUCAÇÃO. Alagoas, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. Dossiê: Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/213>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

REVISTA E-CURRICULUM. São Paulo: PUC-SP, v. 12, n. 3, 2014. Dossiê Temático: Debates em torno da ideia de bases curriculares nacionais. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA. Brasília, v. 13, n. 25, jan./maio 2019. Dossiê: A BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

TRICHES, E. de F.; ARANDA, M. A. de M. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). *Realização: Revista Online de Extensão e Cultura*, v. 3, n. 5, p. 81-98, jan./jun. 2017.

VIÑAO-FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangalde, Portugal: Ed. Pedagogo, 2007.

---

Maria Carmen Silveira Barbosa, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

licabarbosa@ufrgs.br

Susana Beatriz Fernandes, doutora em Educação, é professora aposentada da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul (RS).

sufer@terra.com.br

Recebido em 31 de outubro de 2019

Aprovado em 9 de janeiro de 2020