



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO – MPEDU

ANTONIA PEREIRA VELOSO

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE NOVA OLINDA – CE: um estudo de caso no Centro de Educação
Infantil Josefa Cordeiro de Matos.

CRATO – CE

2021

ANTONIA PEREIRA VELOSO

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE NOVA OLINDA – CE: um estudo de caso no Centro de Educação
Infantil Josefa Cordeiro de Matos.**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação, da Universidade Regional do Cariri- URCA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Emerson Ribeiro

CRATO – CE

2021

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA
Bibliotecária: Ana Paula Saraiva de Sousa CRB 3/1000

Veloso, Antonia Pereira.

V443p O Processo de implementação da BNCC na Educação Infantil no município de Nova Olinda – CE: um estudo de caso no Centro de Educação Infantil Josefa Cordeiro de Matos/ Antonia Pereira Veloso. – Crato-CE, 2021
98p.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA
Orientador: Prof. Dr. Emerson Ribeiro

1. Currículo, 2. BNCC, 3. Educação Infantil; I. Título.

CDD: 372.3

ANTONIA PEREIRA VELOSO

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE NOVA OLINDA – CE: um estudo de caso no Centro de Educação
Infantil Josefa Cordeiro de Matos.**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação, da Universidade Regional do Cariri- URCA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Emerson Ribeiro

Aprovada em: 22/ 12 /2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Emerson Ribeiro

Universidade Regional do Cariri - URCA

Prof.^a Dra. Francisca Laudeci Martins Souza

Universidade Regional do Cariri - URCA

Prof.^a Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz

Universidade Regional do Cariri - URCA

Dedico a Deus uma força superior que me guiou até aqui;

Aos meus pais, Pedro e Graça, dois agricultores que sem a leitura dos livros, foram visionários para a construção do meu futuro através da educação.

À minha filha Sofia, que é minha parte de amor e me ajuda a buscar o melhor diariamente e soube esperar pacientemente o meu tempo.

À minha amiga, Lauda, que não deixou que eu desistisse de sonhar e esteve sempre me apoiado, foi luz na escuridão em tempos difíceis.

Às minhas irmãs: Ivone, Antoneide, Neide, Adriana, Sandra, Eva, mulheres potentes nas suas famílias e na construção de um mundo diferente e aos meus irmãos: Jonas, Vando e Pedro, o masculino compartilhando o nosso cotidiano nas suas lidas diárias.

Aos meus afilhados Arthur e Heitor, com quem sempre posso contar na certeza do amor verdadeiro

À minha sobrinha Emanuely, que compartilhou todo esse caminho cuidando de mim e me apoiando.

A todos os meus sobrinhos e sobrinhas pelo carinho e confiança.

Ao meu amigo e compadre Alessandro, pois o seu apoio na minha vida me fortalece.

Às minhas cunhadas, Dayane, Edivânia e Aparecida, mulheres fortes de luta.

Dedico a todas as professoras e professores da Educação Infantil, em especial do Centro de Educação Infantil Josefa Cordeiro de Matos, Nova Olinda-CE, que tanto contribuíram para realização dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Regional do Cariri- URCA, responsável por minha formação como professora e por me oportunizar chegar até aqui.

Ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri-URCA.

Ao meu orientador Professor Dr. Emerson Ribeiro pela paciência e contribuições.

Às minhas avaliadoras, Professora Dra. Laudeci Martins, pelas suas contribuições que tanto ajudaram para realização dessa pesquisa e Professora Dra. Zuleide Queiroz, pelas contribuições que ampliaram a minha percepção sobre a pesquisa.

Aos meus professores do mestrado pela troca e construção de grandes aprendizagens.

A todos os meus professores da Educação Básica.

Aos meus professores da Graduação, que tanto contribuíram para minha formação.

Aos meus colegas do mestrado pelas trocas. Foram momentos de grande aprendizado.

Aos colegas de trabalho que tanto me apoiaram nesse momento.

Eu sou maior do que era antes
Estou melhor do que era ontem
Eu sou filho do mistério e do silêncio
Somente o tempo vai me revelar quem sou

Eu sou maior (eu sou maior)
Do que era antes (do que era antes)
Estou melhor (estou melhor)
Do que era ontem (do que era ontem)
Eu sou filho do mistério e do silêncio
Somente o tempo vai me revelar quem sou

As cores mudam
As mudas crescem
Quando se desnudam
Quando não se esquecem
Daquelas dores que deixamos para trás

Sem saber que aquele choro valia ouro
Estamos existindo entre mistérios e silêncios
Evoluindo a cada lua, a cada sol
Se era certo ou se errei
Se sou súdito, se sou rei
Somente atento à voz do tempo saberei

Somente o tempo vai me revelar quem sou
Somente o tempo vai me revelar quem

(DANI BLACK, 2015)

RESUMO

Essa pesquisa analisa o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil no Município de Nova Olinda-CE, tomando como estudo de caso o Centro de Educação Infantil Josefa Cordeiro de Matos, fazendo uma análise da compreensão dos professores sobre a BNCC, o Currículo e Projeto Político Pedagógico, levando em consideração que a Secretaria Municipal de Educação (SME) é responsável direta pela formação dos professores para implementação dessa política curricular, com o apoio e articulação da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) 18. O estudo questiona: como o município de Nova Olinda - CE, na Região Metropolitana do Cariri, fez a implementação da BNCC, através do currículo do estado do Ceará o DCRC na Educação Infantil? I. Houve formação inicial para os professores para implementação do novo currículo pautado nas orientações da BNCC e seguindo o DCRC do Ceará? Os professores compreendem a importância do currículo na escola e como esses são responsáveis pela formação do aluno? Há garantia da implementação de um currículo pautado na BNCC? Diante dos problemas apresentados, essa pesquisa tem como objetivo geral: Compreender o processo de implementação da BNCC/DCRC no município de Nova Olinda-CE. Para cumprir esse objetivo foi necessário: I. Resgatar o processo de construção teórico e histórico da BNCC no Brasil. II. Verificar os caminhos percorridos pela SEDUC-CE, através da Coordenadoria Regional de Educação(CREDE). III. Entender como a Secretaria Municipal de Educação de Nova Olinda articulou a implementação da BNCC da Educação Infantil. Para dar conta desses objetivos foi realizada uma pesquisa bibliográfica e análise de documentos sobre a história do currículo e seus significados. A história do currículo na Educação Infantil no Brasil desde 1988. A história da construção da BNCC até a articulação e elaboração do DCRC em 2018 no Ceará. Essa pesquisa é de cunho qualitativo, utilizamos como metodologia o estudo de caso, onde os professores e coordenadora, do CEI- Josefa Cordeiro de Matos responderam a um questionário eletrônico encaminhado via plataforma *Google Forms*. Houve ainda contato com representante da CREDE 18 para coleta de informações de como se deu o processo de implementação da BNCC/DCRC. Como resultado, vimos que os professores entrevistados demonstraram pouca compreensão sobre a BNCC, currículo e sobre o processo de implementação do PPP. Assim foi possível identificar que o processo de formação dos professores aconteceu de forma técnica sem uma reflexão entre teoria e prática.

Palavras-chave: Currículo. BNCC. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research analyzes the process of implementing the National Common Curricular Base (BNCC) of Early Childhood Education in the Municipality of Nova Olinda-CE, taking the Josefa Cordeiro de Matos Early Childhood Education Center as a case study, analyzing the teachers' understanding of the BNCC, the Curriculum and Pedagogical Political Project, taking into account that the Municipal Department of Education (SME) is directly responsible for training teachers to implement this curriculum policy, with the support and articulation of the Regional Coordination for the Development of Education CREDE 18. The study asks: how did the municipality of Nova Olinda - CE, in the Metropolitan Region of Cariri, implement the BNCC, through the curriculum of the state of Ceará, the DCRC in Early Childhood Education? I. Was there initial training for teachers to implement the new curriculum based on BNCC guidelines and following Ceará's DCRC? Do teachers understand the importance of the curriculum at school and how they are responsible for the formation of the student? Is there a guarantee of the implementation of a curriculum based on the BNCC? In view of the problems presented, this research has the general objective: To understand the process of implementing the BNCC/DCRC in the city of Nova Olinda-CE. To fulfill this objective, it was necessary to: I. Rescue the theoretical and historical construction process of the BNCC in Brazil. II. Check the paths taken by SEDUC-CE, through the Regional Coordination of Education (CREDE). III. Understand how the Nova Olinda Municipal Department of Education articulated the implementation of the BNCC for Early Childhood Education. To meet these objectives, a bibliographic research and document analysis were carried out on the history of the curriculum and its meanings. The history of the curriculum in Early Childhood Education in Brazil since 1988. The history of the construction of the BNCC until the articulation and elaboration of the DCRC in 2018 in Ceará. This research is of a qualitative nature, we used as a methodology the case study, where the teachers and coordinator, from CEI- Josefa Cordeiro de Matos answered an electronic questionnaire sent via Google Forms platform. There was also contact with a representative of CREDE 18 to collect information on how the BNCC/DCRC implementation process took place. As a result, we saw that the teachers interviewed demonstrated little understanding of the BNCC, curriculum and the PPP implementation process. Thus, it was possible to identify that the process of teacher training took place in a technical way without a reflection between theory and practice.

Keywords:Curriculum. BNCC Child education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - ProBNCC - Comitê de Governança e a sua função na construção do documento curricular do Ceará.....	56
Quadro 2 - Distribuição das professoras com relação à formação – Especialização	71
Quadro 3 - Percepção dos professores sobre a BNCC	74
Quadro 4 – Compreensão dos professores sobre adequação curricular e PPP	79
Quadro 5 – Suporte da Secretaria Municipal de Educação aos Professores.....	83

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APRECE	Associação dos Prefeitos do Ceará
APDMCE	Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará
ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Infantil
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CNSE	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional pela Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPEM	Coordenadoria de Cooperação com os Municípios
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares para Educação Infantil
DCRC	Documento Curricular do Ceará
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadoria
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
IQE	Índice Municipal de Qualidade Educacional
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCPC	Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará
ONG	Organizações Não Governamentais
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular para Educação Infantil

PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
ProBNCC	Programa de Apoio a Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCNEM	Parâmetros Curriculares do Ensino Médio
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNFEM	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
SECULT	Secretaria de Cultura do Estado do Ceará
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNDIME-CE	União dos dirigentes Municipais de Educação do Ceará
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PERSPECTIVA HISTÓRICO-TEÓRICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	19
2.1 O conceito de currículo seus significados e abrangências	19
2.2 As políticas curriculares para educação infantil no Brasil	26
2.3 Trajetória histórica para construção da Base Comum Curricular-BNCC	33
2.4 O que é a BNCC e a que está destinada?	34
2.5 Linha do tempo na construção de uma Base	36
3 A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO CEARÁ COM A CONSTRUÇÃO DO DCRC	44
3.1 A Construção do Documento Curricular Referencial do Ceará e a sua implementação	53
3.2 A estruturação do DCRC	59
3.3 Organização para implementação do DCRC nos municípios pelo Centro Regionais de Desenvolvimento da Educação	63
4 A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC/DCRC NO MUNICÍPIO DE NOVA OLINDA- CE – O CASO DA ESCOLA JOSEFA CORDEIRO DE MATOS	68
4.1 Identificação	69
4.1.1 Idade e Gênero	69
4.2 Formação	70
4.2.1 Formação inicial e Especialização	70
4.3 Relações institucionais na educação	72
4.3.1 Rede, Tempo de Serviço e Regime de Trabalho	72
4.4 Compreensão da BNCC	74
4.4.1 Compreensão dos professores sobre BNCC	74
4.5 Formação Continuada para implementação da BNCC	75
4.5.1 Formação continuada: Tempo, Responsável e Formato	76
4.6 Currículo e o Projeto Político Pedagógico (PPP)	78
4.6.1 Adequação Curricular e o Projeto Político Pedagógico	78
4.7 Adaptação da escola para BNCC	81
4.8 Acompanhamento e Suporte	82
4.8.1 A SME na implementação da BNCC/DCRC	82
4.9 A Coordenação Pedagógica	85

<i>4.9.1 Percepção da Coordenação Pedagógica</i>	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES	98
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	99

1 INTRODUÇÃO

As políticas curriculares são muito importantes, pois são definidoras de um conjunto de aprendizagens, modo de pensar de uma sociedade definido pela escola e sofrem influência do pensamento político de quem está definindo, pois, elas sofrem influência direta do pensamento daqueles que constroem.

A definição de currículo ao longo dos tempos sofreu muitas modificações e influências. Para maior compreensão sobre o que é currículo, trouxemos o percurso da construção do conceito apresentado por Silva (1999) apoiado nas teorias de Bobbitt e Taylor, citados por Apple (2008), para compreendermos melhor o que é o currículo e seu significado, a importância dessa construção da sociedade na escola. O modelo curricular pensado por Bobbitt encontra sua confirmação no modelo o currículo de Ralph Taylor, o qual prevalecem no campo do currículo, nos Estados Unidos vindo a influenciar vários países, inclusive no Brasil.

A definição de Tyler sobre currículo é de uma forma muito restrita da escola como se tudo que acontecesse na sala de aula fosse resumido em três pontos básicos de abrangência, seriam estudos sobre os alunos, estudos sobre a atualidade e orientações de especialistas das diferentes disciplinas. Ele insistia na definição de objetivos bem definidos, orientação de comportamentos a serem definidos, confirmados no seu modelo curricular tecnicista.

Segundo Sacristán (2000), não se pode deixar de considerar o contexto da construção política do currículo, pois a política curricular está diretamente ligada aos aspectos da realidade na qual está inserido, sofrendo influência de quem pensa o currículo intervindo politicamente na realidade escolar. Essa política de determinação do currículo mínimo faz ligação direta com a força de dominação que o poder político dominante deseja para o sistema escolar.

No Brasil, o mais recente movimento de construção e mudança curricular foi de construção da Base Comum Curricular com sua aprovação em dezembro de 2017.

A Base nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo previsto na constituição brasileira de 1998, o qual define um conjunto de aprendizagens básicas que toda escola, seja da rede pública ou privada, deve realizar ao longo da educação básica. Foi aprovada pelo Parecer CNE/CP nº 15/2017 em 15 de dezembro de 2017.

A BNCC é um documento norteador para a construção de currículo comum para a Educação Básica brasileira. É um instrumento que orienta para que cada escola do território

brasileiro construa seus currículos, para poder oportunizar aos seus alunos os mesmos direitos de aprendizagem.

Não foi um processo simples a construção de uma política curricular, foram vários movimentos com disputas de grupos hegemônicos com participação de várias instituições privadas e filantrópicas, como Fundação Leman, Fundação Itaú, entre tantas. Também houve a luta de grupos populares e associações para participarem ativamente desse processo de construção de uma Base Comum Curricular, assim como professores e outros interessados, para que suas ideias e sugestões também fossem ouvidas e acatadas.

É justamente neste contexto, considerando as políticas de currículo e Base Comum Curricular, é que surge a questão inicial dessa pesquisa, ao investigar como se deu processo de implementação da Base Comum Curricular no Estado do Ceará e tomamos como específico o município Nova Olinda-CE. Escolhemos este município haja vista que são mais de vinte e cinco anos como professora, sendo alguns desses anos de experiências como Gestora escolar.

Desse modo, o objetivo geral dessa dissertação é: compreender o processo de implementação da BNCC/DCRC-CE no município de Nova Olinda-CE, especificamente no Centro de Educação Infantil Josefa Cordeiro de Matos.

Como objetivos específicos traçamos três. O primeiro que deu origem ao capítulo um é: resgatar o processo de construção teórico e histórico da BNCC no Brasil e a políticas curriculares. O segundo para o capítulo dois é: verificar os caminhos percorridos pela SEDUC-CE, através da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação- CREDE 18 para implementação da BNCC através do DCRC nos municípios. E terceira parte é: entender como a Secretaria Municipal de Educação de Nova Olinda articulou a implementação da BNCC da Educação Infantil, de maneira discursiva a partir percepção dos professores e professoras da CEI- Josefa Cordeiro de Matos.

Para responder à questão de partida e dar conta desses objetivos, trabalhamos com a seguinte metodologia, sendo essa dissertação de natureza descritiva e exploratória.

Descritivas nos seus capítulos um e dois e exploratória no capítulo três. É uma pesquisa de base qualitativa que tomou como recorte metodológico o estudo de caso especificamente na CEI- Josefa Cordeiro de Matos A partir da impossibilidade do contato físico com os respondentes, mudamos de instrumento de coleta, entrevistas presenciais, para questionários eletrônicos via *Google Forms*.

O estudo de caso, segundo Yin (2010, p. 39), “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real,

especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Um estudo de caso é uma descrição e análise o mais detalhada possível de algum caso que apresente alguma particularidade que o torna especial. Sob o título EC incluem-se muitos estudos que formam uma gama de variedades (PEREIRA *et al.*, 2018). Escolhemos realizar um estudo de caso na CEI Josefa Cordeiro por ser a maior Escola de Educação Infantil do município, onde concentra-se o maior número de alunos e professores.

A CEI- Josefa Cordeiro de Matos localizada no Município de Nova Olinda-CE, atende a crianças de dois anos e meio a cinco anos de idade. Atendendo uma média de 500 crianças com um total de 28 professores. Para responder a essa pesquisa fizemos um recorte temporal, em que os professores respondentes fossem professores efetivos até 2016.

O município de Nova Olinda está localizado na Região Metropolitana do Cariri (RMC). A RMC foi instituída pela Lei complementar estadual 78/2009 e está localizada no Sul do estado, composta por nove municípios: Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha, Caririçu, Farias Brito, Jardim, Missão Velha, Nova Olinda e Santana do Cariri. Conforme o Censo do IBGE (2010), a região compreende uma área de 5.026 km², com população de 564.478 mil habitantes (CEARÁ, 2009). A RMC está distante em aproximadamente 500 km da capital Fortaleza. Segundo estimativa do IBGE (2021), o município de Nova Olinda tem cerca de 15.798 habitantes.

A metodologia dessa pesquisa se deu a partir dos seguintes passos:

- a) Entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação e solicitamos o contato da diretora, coordenador e professores;
- b) Ligamos para a diretora e coordenadora para explicar o objetivo da pesquisa;
- c) Ligamos para professores que estavam na lista e explicamos o objetivo da pesquisa;
- d) Enviamos via *Google Forms* termo de consentimento e questionários;

Da lista de vinte professores que recebemos como possíveis respondentes, conseguimos contato com dezenove professores, sendo que somente doze responderam ao questionário. Mas, foi suficiente para responder a nossa pergunta de partida.

Além da introdução e conclusão, essa dissertação é composta por mais três partes. Na primeira parte traz a perspectiva histórico-teórica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fazendo uma discussão sobre o conceito de currículo e o significado do mesmo, as políticas curriculares para Educação Infantil no Brasil a partir de 1998 e o que é a Base Comum Curricular e a linha histórica de sua construção.

Na segunda parte refere-se ao capítulo dois que descreve a política de implementação da BNCC no Ceará com a construção do Documento Curricular Referencial Ceará, relata o

caminho de construção do DCRC, sua estruturação e implementação, através da articulação com os municípios através da Coordenadoria Regional de Educação, especificamente nessa pesquisa, a CREDE 18. Composta por doze municípios da qual faz parte o município de Nova Olinda-CE.

A terceira parte apresenta a percepção dos professores e Coordenador sobre a BNCC, com relação a sua implementação, como aconteceu na escola Josefa Cordeiro de Matos, seus avanços e contradições diante deste processo de implementação de uma política curricular tão importante.

2 PERSPECTIVA HISTÓRICO-TEÓRICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

2.1 O conceito de currículo seus significados e abrangências

Antes de discorrer sobre a trajetória e processo de construção da BNCC como política pública da educação básica é importante uma discussão sobre o que é o currículo, seu entrelaçamento com a BNCC, levando em consideração os aspectos políticos, ideológicos e culturais que envolvem a sua construção, fazendo uma reflexão sobre as políticas de currículo até à BNCC, como um documento obrigatório para nortear construção dos currículos escolares e fazendo um recorte especificamente sobre o currículo na Educação infantil.

Assim, abordaremos o conceito de currículo de uma forma geral, dentro de uma perspectiva crítica, através de conceitos e visões de alguns autores sobre o que é currículo, e sua representatividade dentro da cultura escolar, como este está diretamente ligado a visão política de cultura e formação daqueles que pensam as políticas públicas, e, nesse contexto, fazendo um resgate das políticas de currículo para a Educação Infantil no Brasil desde a constituição de 1988 até a BNCC, em 2017.

Ao analisarmos a história e estudos sobre currículo, podemos constatar que as primeiras noções de currículo surgem por volta de 1920, nos Estados Unidos. O termo Currículo no sentido atual só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha e Portugal, muito recente através da influência de estudos americanos. Os estudos americanos que institucionalizaram os estudos específicos sobre currículo só foram acontecer com a institucionalização da educação para grande massa da população, o que fez com que os estudos sobre currículo surgissem como um campo especializado de estudo (SILVA, 1999).

Em um momento de crescente industrialização na década de 1920, o crescimento da escolarização e a expansão da educação, com a preocupação em manter uma identidade nacional, pois havia um grande fluxo de imigração e um crescimento da urbanização, os Estados Unidos precisavam manter o controle cultural, e logo descobriram essa possibilidade através da educação da população, haja vista que assim poderia obter êxito, atingindo a grande massa.

E nessa efervescência de transformações da sociedade americana, Bobbitt escreveu o livro *The Curriculum*, em 1918.

O livro foi escrito no momento em que se procurava definir uma forma de educação para a grande população. Nesse momento, havia muitas perguntas sobre o que ensinar, que formação trazer para escola (uma formação para o trabalho especializado ou uma formação geral) e quais as finalidades da educação (uma preparação para o mercado de trabalho ou uma preparação para a cidadania).

Na perspectiva de currículo, para Babbitt, o desenvolvimento curricular que dominou os Estados Unidos até a década de 1980 considerava que os objetivos da educação são definidos pelas exigências do profissional adulto, visto como uma questão técnica, uma formação para as exigências do mercado.

Na perspectiva de Babbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é “desenvolvimento curricular”, um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80. Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências, profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. (SILVA, 1999, p. 24).

Babbitt considerava o currículo como forma de modelagem, comparando-o a uma fábrica de aço, no seu processo de modelagem do aço, pois considerava que a educação é processo de modelagem, tal e qual se faz para modelar o aço na indústria. O modelo curricular pensado por Babbitt encontra sua confirmação no modelo de currículo de Ralph Taylor, que prevalece no campo do currículo, nos Estados Unidos, vindo a influenciar vários países, inclusive o Brasil, ao estabelecer o estudo sobre o currículo como modelo ou padrão técnico. Segundo Silva:

A organização e o desenvolvimento do currículo devem buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: “1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo”(1), “ensino e instrução “(2 e 3), e “avaliação” (4). (SILVA, 1999, p. 25).

Tyler definia o currículo de uma forma muito restrita da escola como se tudo que acontecesse na sala de aula fosse resumido em três pontos básicos de abrangência, que seriam: estudos sobre os alunos, estudos sobre a atualidade e orientações de especialistas das diferentes disciplinas. Ele insistia na definição de objetivos bem definidos, orientação de

comportamentos a serem definidos, confirmados no seu modelo curricular tecnicista. Esse currículo era herdeiro das chamadas “artes liberais”, que, vindo da Antiguidade Clássica, se estabeleceu na educação universitária da Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética).

Esses modelos de currículos levavam em consideração um modo de conhecimento produzido por um grupo, atendia aos ideais de uma elite privilegiada não chegando ao acesso da classe trabalhadora. O modelo tecnicista criticava o clássico por não abranger outras camadas da população e por não conter a preparação para o trabalho. O modelo progressista, centrado na criança, trazido por Dewey, nos Estados Unidos no início do século XX, era centrado na criança, e considerava que o modelo clássico não levava em consideração as fases do desenvolvimento da criança, tendo um único padrão para todos.

O modelo tecnicista, apesar de se apresentar contra o modelo clássico de currículo, era um modelo pensado para formação tradicional, visando uma formação técnica para o trabalhador atendendo ao interesse da expansão industrial que acontecia a todo vapor, formando a mão de obra para o trabalho na indústria e oferecendo outra formação, para o acesso à universidade, aos filhos dos patrões.

No contexto de transformações dos anos 1960, com grandes movimentos que surgiram como movimentos estudantis na França e outros países da Europa, a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, protestos contra a guerra do Vietnã, movimentos feministas, liberação sexual e movimentos contra a ditadura no Brasil, conforme Silva (1999), aconteceu a efervescência que questionava o modelo educacional tradicional.

Esse modelo passa a ser questionado por vários países, onde surgem vários movimentos pelo mundo, como podemos citar o dos Estados Unidos, que foi nomeado de “movimento de conceptualização”. Os ingleses consideram como movimento de mudança o chamado “Nova sociologia da educação” trazido pelo sociólogo Michael Young. O Brasil considera como o pensamento que revolucionou a educação brasileira as ideias de Paulo Freire, com a sua obra. Além disso, para os franceses, a grande mudança chegou com as obras do Althusser, Bourdieu Passaron, Boudelot e Establet.

Para Silva (1999), esse movimento de renovação da educação não teve um lugar específico, mas foi um movimento de renovação mundial, onde as teorias críticas causaram uma reviravolta no movimento das teorias tradicionais do currículo. Esses movimentos apresentavam-se ao contrário do modelo tradicional que não tinha interesse em uma educação reflexiva, questionadora dos modelos sociais da classe dominante, que conceituava o currículo

com uma formação tradicional baseada em um modelo tecnicista para atender a demanda de crescimento da industrialização, que necessitava de uma mão de obra para operacionalizar suas demandas, mas não queria uma mão de obra pensante que pudesse visualizar a realidade, fazer críticas ao sistema de trabalho a que estavam submetidos.

Ou seja, as teorias críticas do currículo, ao contrário das não críticas, colocaram em xeque os modelos tradicionais, questionando tais modelos e rejeitando “*status quo*” a partir da visão da teoria tradicional como responsável pelas desigualdades sociais e educacionais.

As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento, e transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 1999, p.30).

Essas teorias críticas nasceram com o objetivo de criticar e questionar as teorias tradicionais encarregadas de manter o “*status quo*”, que operavam a partir da manutenção da opressão, da ideologia como mecanismo de manutenção do aparelho ideológico do Estado através da educação. Essa manutenção do regime de opressão através da educação e de um currículo era a representatividade do modelo ideológico da classe dominante.

A essa contextualização do currículo trazemos para uma reflexão sobre o mesmo como instrumento de controle social, que atende aos interesses políticos institucionalizados, ao pensarem o modelo de escola e os modelos de aprendizagem, e está diretamente ligado ao contexto histórico e político da época.

O currículo não é neutro. As mudanças nos currículos estão diretamente ligadas às estruturas sociais (SACRISTÁN, 2000).

O currículo está ligado diretamente às mudanças sociais do momento histórico no qual está inserido, refletidos no modelo escolar, não existindo a neutralidade do currículo expresso ou currículo oculto, ele é uma expressão da contextualização política do momento que se encontra a nação, o currículo não é indiferente ao contexto político, social e histórico.

O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial, estudos academicistas ou discussões teóricas que não incorporam o contexto real no qual se configura e se desenvolve levam a incompreensão da própria realidade que se quer explicar. (SACRISTÁN, 2000. p.107).

Para Sacristán (2000), não se pode deixar de considerar o contexto da construção política do currículo, pois a política curricular está diretamente ligada aos aspectos da

realidade na qual está inserida, intervindo politicamente na realidade escolar. Essa política de determinação do currículo mínimo faz ligação direta com a força de dominação que o poder político dominante deseja para o sistema escolar.

Por isso, construir um currículo é um território de disputas políticas, onde quem está no comando vai direcionar para seu pensamento, defendendo, muitas vezes sutilmente, o que deseja impor.

Dentro da perspectiva da construção de um currículo que atenda à demanda do mercado de trabalho, o conhecimento que leve a uma reflexão crítica será posto em segundo lugar, assim como a função do professor será de desenvolver no educando competências e habilidades que o levem à preparação de mão de obra habilitada para o mercado de trabalho.

Segundo Arroyo (2013), o currículo se configura como um campo de batalha de interesse político, um espaço de constantes disputas, um território que captura atenção daqueles que estão no poder, pois o controle sobre a escola é de grande interesse dos grupos majoritários. Não com interesse que o filho do trabalhador tenha uma educação diferenciada, com qualidade, mas constante disputa pelo território escolar para que não possam perder o domínio sobre aqueles que estão sob sua tutela. Assim:

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado mais normatizado. Mas também mais politizado, inovado, ressignificado um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos, sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política de poder. (ARROYO, p. 13, 2013).

O currículo, neste contexto, abarca um grande território social, pois a escola está presente em todas as camadas da população, sua divisão por classe ou etnias, está presente, não sendo possível separar, sendo hegemônica na sociedade como instrumento de controle, mas oferecida de forma diferente, dependendo do interesse político e de sociedade que pensa em cada contexto histórico. O currículo está longe de ser neutro a interesses vigentes, por isso carrega as marcas do interesse que representam formas de controle social, como ferramenta para atender a interesses que querem o controle social e cultural daqueles que estão em processo de formação.

O currículo não é atemporal, ele vai atender aos interesses de cada época. Nessa perspectiva, o currículo não é fixo e não é produto de disputas que acontecem apenas fora do ambiente escolar para legitimação do conhecimento. O currículo é uma parte legitimada de

cultura transposta para a escola. O currículo faz parte da luta pela produção de significado, a própria luta pela legitimação. É uma produção cultural, não apenas uma seleção e lista de conteúdo a ser integrada pela escola, mas uma luta também interna da escola pela validação desses conhecimentos, pela produção de significados (LOPES; MACEDO, 2011).

Sendo assim, a disputa no campo do currículo não é uma luta por uma lista de conteúdo a serem entregues na escola, mas uma disputa de significados dentro da formação da sociedade, que tem a escola como um dos campos de disputa pelo controle social, e há uma luta nesse sentido de disputar que influências serão exercidas pelos que estão diretamente em contato com a sala de aula, especificamente o professor. Ou seja, que pensamentos serão priorizados pelo (a) professor (a).

Nessa disputa de ideologias, tivemos um debate que correu pelo Brasil inteiro, a temática da Escola Sem Partido¹, que teve início no Rio Grande do Sul, através de um advogado, mas que tomou força como estratégia política, surgindo a partir dessa ideia outra discussão da ideologia de gênero², que teve vários projetos aprovados em câmaras municipais do país.

Estes exemplos citados acima, da Escola sem Partido e Ideologia de Gênero, nos mostram a disputa por dominação de um grupo, que busca através da escola silenciar uma geração de professores e alunos, tirando o seu direito a uma educação reflexiva, que traga para a sala de aula o debate sobre as diferenças, o respeito ao outro, a reflexão às questões políticas e sociais. Então não existe a escola sem uma ideologia, esta apenas muda de acordo com quem está no comando.

Dessa forma, leva-se em consideração não só o que é ensinado na escola, mas o porquê é importante aprender determinados conteúdos, para definir que lugares esses sujeitos ocuparão dentro da sociedade, então a política hegemônica de controle está diretamente ligada

¹ Criado em 2004, com o objetivo manifesto de “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”, a organização Escola sem Partido se apresenta como um “movimento” e como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Sua atuação tem como principal suporte um site que funciona como um meio de veiculação sistemática de ideias, de instrumentalização de denúncias e de disseminação de práticas e procedimentos de vigilância, controle e criminalização relativos ao que seus organizadores entendem como “práticas de doutrinação”, que seriam identificáveis em aulas, livros didáticos, programas formativos ou outras atividades e materiais escolares e acadêmicos (ALGEBAILLE, 2017, p.64).

² Acredita-se que o termo “ideologia de gênero” apareceu pela primeira vez em 1998, em uma nota emitida pela Conferência Episcopal do Peru intitulada “Ideologia de gênero: seus perigos e alcances”. O evento nacional que reúne bispos de todo o país é uma tradição da Igreja Católica no mundo inteiro. Desde seu surgimento, a expressão “ideologia de gênero” carrega um sentido pejorativo (negativo, ofensivo). Por meio dela, setores mais conservadores da sociedade protestam contra atividades que buscam falar sobre a questão de gênero e assuntos relacionados – como sexualidade – nas escolas.

à ideologia, assim estando associada ao currículo escolar, pois definirá o que considera importante para manter a sua política de dominação e separação através do oferecimento do ensino diferenciado para classe trabalhadora.

Para Apple (2008), o conhecimento que chegava nas escolas no passado e que chegam atualmente não são aleatórios, não surge apenas de boas ideias, mas são selecionados e organizados levando em consideração um conjunto de princípios e valores, que representam determinadas visões de normalidade e desvio de bem e de mal e da “forma como as boas pessoas devem agir”. Para entendermos como os conhecimentos pertencentes a um grupo são selecionados em detrimento de outros, necessitamos conhecer os interesses desse grupo, quais os seus interesses sociais por trás dessa seleção para construção do currículo escolar.

Através da escola são construídas estruturas de controle social ao selecionar o tipo de conhecimento que será distribuído e dando significado a um tipo de conhecimento que está sendo legitimado como verdade, daí o interesse em controlar a formação das crianças desde a Educação Infantil, como esse conhecimento será distribuído, como será a formação dos professores ou professoras, como vai atuar na sala de aula, como vai conduzir a formação dos pequenos, que construções mentais e sociais serão empregadas dando significados para seus primeiros aprendizados.

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de representar e distribuírem o que se percebe como o “conhecimento legítimo” - o conhecimento que “todos devemos ter” -, as escolas conferem a legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento de todos se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla. (APPLE, 2008, p.103-104).

Pelo contexto exposto até aqui, vimos que as políticas curriculares despertam interesses de muitos grupos, pois movimentam um grande contingente de interesses financeiros e de dominação cultural, por manter a ideologia do grupo político dominante no currículo escolar contribuindo para sustentação desse grupo no poder.

As políticas curriculares movimentam enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material áudio visual (agora chamado de multimídia). Em outro nível, enfim, a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela define papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. (SILVA, 2001 p. 11).

Portanto, o currículo visibiliza uns e cala outros, determina que tipo de conhecimentos serão validados, como serão selecionados e de que forma esses conhecimentos serão apresentados como legítimos.

2.2 As políticas curriculares para educação infantil no Brasil

Depois de uma abordagem sobre o conceito de currículo, seus significados, influências e disputas, faz-se necessário contextualizar as políticas curriculares para educação infantil da Constituição Federal de 1998 até a Base Nacional Comum Curricular, tendo em vista que essa pesquisa tem como objetivo uma análise do processo de implementação da Base Comum Curricular para Educação Infantil no município de Nova Olinda-CE.

Dessa forma, esse tópico apresenta uma abordagem histórica no período de 1988 até 2016, sintetizando as políticas curriculares para a educação infantil que antecederam a aprovação da BNCC. A ideia é discutir como essas legislações foram pensadas em relação à educação das crianças.

A Educação Infantil como direito das crianças é uma conquista recente no Brasil, resultante de lutas de movimentos sociais de mães trabalhadoras que reivindicaram e reivindicam esse direito para seus filhos. A creche para as crianças, inicialmente, vem de uma ideia assistencialista higienista, onde as crianças pobres eram levadas para serem alimentadas e cuidadas, assim reduzindo o índice de mortalidade infantil, com caráter assistencialista de caridade, sendo grande parte dessas creches assumidas por instituições religiosas.

Essa visão assistencialista na educação infantil marca o início do século XX, momento registrado pela fundação das primeiras instituições pré-escolares com caráter assistencialista no Brasil. Aqui diferentemente dos países europeus, foram fundadas em primeira instância as creches e posteriormente os jardins-de-infância. Contudo estas instituições assistencialistas destinadas para o atendimento educacional dos filhos da classe operária brasileira, não era considerada uma direito dos trabalhadores, mas uma “dádiva” das filantropias, reforçando a imposição hierárquica da classe dominante na educação. (MENDES, 2015, p.100).

Essas creches tinham como objetivo apenas cuidar das crianças, não pensando em garantir às mesmas o seu direito a aprender, pois visava garantir que estas estivessem sendo “cuidadas” enquanto suas mães estavam nas fábricas e nas casas de famílias.

Posterior a essa fase de alimentar e cuidar da higiene das crianças nas creches, passam a pensar em uma educação compensatória, pois além de garantir a alimentação e higiene, precisariam de uma preparação para entrar na escola, pois por serem pobres apresentariam um

déficit cultural que prejudicava seu rendimento escolar, causando altos índices de reprovação. A partir desse pensamento começa-se pensar em uma educação infantil como preparação para o ensino fundamental.

Segundo Oliveira (2007, p. 109), *apud* Mendes (2015):

Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas.

Com essa nova visão da educação em creches e pré-escola, passa-se a preparar as crianças para o ensino fundamental, acreditando que o fracasso escolar estaria na falta de acesso logo cedo a partir de um processo de alfabetização, sem problematizar que a estrutura social em que as crianças estavam inseridas, a falta de formação dos professores e uma infraestrutura precária das escolas, seriam comprometedoras do fracasso escolar.

O caminho percorrido para se obter uma atenção para a infância no Brasil com reconhecimento de direitos foi bem longo e de muitas lutas e disputas. Inicialmente a luta das mães operárias e movimentos sociais e depois das mães de classe média, lutando pelo direito à educação infantil.

Com o processo de redemocratização dos anos 1980 a luta pelo o direito à educação infantil se intensifica.

Essa luta pelo direito à Educação Infantil no Brasil vem se consolidando desde 1988, com a aprovação da Constituição Federal que reconhece o direito das crianças a uma Educação Infantil que respeite a sua condição de criança em processo de crescimento e desenvolvimento mental.

Com a Constituição Federal de 1988, a sociedade brasileira inaugurou uma nova compreensão sobre a infância e, desse modo, as crianças passaram à condição de cidadãs de direitos. Assim, a Carta Constitucional promoveu a superação de visões anteriormente presentes no imaginário coletivo de nosso país que concebiam meninos e meninas como tábulas rasas, sujeitos passivos à ação socializadora adulta. (SANTOS,2018, p.2).

Com esse reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, nesse período do final de século XX e início de século XXI, consolidaram-se algumas políticas para garantia desse direito. Logo, trata-se de um período de grandes transformações e lutas por políticas que atendessem às necessidades das crianças garantindo uma educação que assegurasse uma boa formação.

Em 1996, com a aprovação da LDB 9394/96 a Educação Infantil passa a compor o quadro da Educação Básica, quando vem especificada como a primeira etapa. No seu artigo 21 consolida o que estava na Constituição de 1988. Como cita o referido artigo “A educação compõe-se de: I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio”. Mesmo com a garantia na LDB, é importante salientar que não foi dada a importância merecida que seria manifestada a partir de investimentos, firmados por Lei para Educação Infantil, haja vista que, nesta etapa foi priorizado o Ensino Fundamental, que era a sua exigência de financiadores com o Banco Mundial.

Ainda na LDB, encontra-se outros artigos na perspectiva em relação a Educação Infantil e o desenvolvimento das crianças:

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – Pré-escola, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (LDB, 2020, p. 23)

O artigo 29 da LDB 9394/96 deixa claro sobre a finalidade da Educação Infantil e quem são os responsáveis por essa educação. A mesma deve acontecer de uma parceria entre a família e a comunidade. Além disso, define quais aspectos devem ser desenvolvidos na criança tais como os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

No Art. 4º encontra-se que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, sendo organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

O artigo prevê, ainda, que a educação infantil será gratuita às crianças de até(cinco) anos de idade.

Para Moreira e Lara (2012), a LDB demonstrou compatibilidade com o cenário político econômico, possibilitando ao governo implementar as reformas nas políticas educacionais, as quais se direcionam para um projeto neoliberal de educação, onde o governo expande a responsabilidade para o setor privado, o terceiro setor –Organizações Não

Governamentais (ONG) e a família, minimizando, assim suas responsabilidades sobre as políticas educacionais.

Mesmo estando posto na LDB o reconhecimento da Educação Infantil como etapa importante da formação das crianças, observa-se que, na prática, no cotidiano dessas creches e escolas, não existia um aporte de recursos, de diretrizes curriculares, para dar suporte ao professor orientando sua prática. Além disso, via-se a precariedade desses espaços escolares uma vez que os municípios atendiam as crianças e creches que eram mantidas com recursos da Assistência Social.

Nesse processo, estruturação da educação brasileira a partir da constituição de 1988 e da LDB 9394/96 traz a obrigatoriedade da construção do Plano Nacional de Educação, pelo MEC, assim determinado nos seguintes artigos:

Art. 9º – A união incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; Art. 87º – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. Parágrafo 1º – 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. (LDB, 2020, p. 13).

Essa incumbência de elaborar o PNE foi determinada para o MEC, deixando a sociedade civil fora da participação e elaboração, o que se daria através de seu representante no Fórum Nacional de Educação, o qual foi impedido de dar sua opinião em um documento tão importante para a educação que estava dando seus primeiros passos na redemocratização. O PNE era composto de 26 objetivos-metas, sendo a meta 22 barrada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, exatamente por garantir as condições básicas para a funcionamento da Educação Infantil assim descrito por Moreira e Lara (2012):

Ampliação da oferta de creches e pré-escolas; elaboração de padrões mínimos de qualidade e infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil; autorização de funcionamento dessas instituições; formação dos profissionais da área; garantia da alimentação escolar para as crianças atendidas nos estabelecimentos públicos e conveniados; fornecimento de materiais adequados às faixas etárias; estabelecimento de padrões de qualidade como referência para a supervisão; controle, avaliação e aperfeiçoamento da educação infantil. (MOREIRA; LARA, 2012, p.141).

Esse recuo na aprovação da meta 22 faz parte de uma política neoliberal de redução de gastos, sendo que a Educação Infantil ainda estava nos seus primeiros passos de

reconhecimento como etapa importante da educação das crianças, saindo da área do assistencialismo.

Em 1998, com o objetivo de auxiliar os professores para construção de uma nova proposta para Educação Infantil, o Governo Federal, através do MEC, distribuiu para escolas de Educação infantil de todo território nacional o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI), composto de três volumes. Esse material chega às escolas como orientação para construção das propostas curriculares para Educação Infantil, não tem caráter obrigatório e também não é oferecida aos gestores e professores, uma formação para compressão do que está sendo entregue.

Para Moreira e Lara (2012), o que se apresenta nesse documento, sobre a criança e sua aprendizagem ainda está muito conectado com a visão anterior.

A educação fica reduzida ao verbo auxiliar, denotando uma redução do ato educativo, como se o educar fosse um mero auxiliar no processo de aprendizagem. É atribuída à educação a tarefa de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. Nota-se a falta de documento que conceitue o termo feliz, e aqui se encontra atrelada à Educação Infantil a preocupação com a saúde, uma vez que no conceito é enfatizada a formação de crianças saudáveis. Está presente o caráter de uma educação compensatória, a ideia de que por meio da educação será promovida uma mudança social, com vistas a superar as defasagens, a remediar e recuperar a situação da infância. (MOREIRA; LARA, 2012, p.149).

É atribuída ao professor ainda a função de cuidador, mesmo já trazendo a denominação de professor de educação infantil. Também é atribuída a função de polivalente, dando total responsabilidade sobre a formação das crianças.

Os RCNEIs fizeram parte do pacote das reformas educacionais do governo FHC, mas não havendo uma preocupação como seria aquele material nas mãos do professor, como ele iria influenciar ou servir como aporte para construção dos currículos e propostas para Educação Infantil.

Continuando a política de reformulação da Educação Infantil, em 1999 foram lançadas as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI), essas diretrizes já são de caráter obrigatório para, onde nortearão as propostas pedagógicas, porém ainda não se apresenta uma proposta de condição de trabalho e formação para os professores que continuam na mesma situação de precariedade sem a formação e a falta de recursos didáticos para o trabalho. Mudaram a legislação e a orientação, mas não aconteceu mudança de mentalidades, principalmente de gestores municipais, que continuaram dando pouca assistência à Educação Infantil.

Ou seja, nesse caminho de mudanças, na legislação para Educação Infantil um marco muito importante de avanço na construção de um espaço para o currículo foram as DCNEI, criadas pela resolução de nº 05/09, como objetivo nortear as propostas de Educação Infantil, levando em consideração a diversidade cultural, religiosa, étnica e racial e a concepção de criança no currículo e na proposta pedagógica (CLARO; CITTOLLIN, 2014).

A proposta do DCNEI para construção de currículos e propostas pedagógicas procura englobar toda a diversidade, assim atendendo às crianças indígenas, filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta. Levando em consideração os princípios, éticos, estéticos e políticos na formação da identidade das crianças. No Artigo 3º o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL,2009).

As DCNEI, em comparação com as outras legislações para educação infantil, demonstram um avanço ao detalhar o atendimento às crianças do campo, afrodescendentes, indígenas, levando em consideração a criação de um currículo que respeite a diversidade cultural de cada grupo, valorize a produção de conhecimentos dos grupos e suas especificidades.

Com todas essas mudanças e propostas para a Educação Infantil, em 2013 foram feitas algumas mudanças na LDB 9394/96. Entre elas a aprovação da Lei de nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterando a LDB, passando a ser obrigatória a matrícula de crianças de 4 anos de idade na educação Infantil.

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB, estabelecendo a obrigatoriedade de matrículas das crianças de quatro anos na Educação Infantil e outras inovações no que se refere ao calendário escolar, frequência, tempo de permanência na escola, avaliação e expedição de documentos. O calendário escolar passou a funcionar com carga horária mínima de 800 horas, 200 dias letivos e com 60% de frequência obrigatória. As matrículas em regime parcial deverão cumprir, no mínimo, 4 horas, e 7 horas para período integral. As crianças serão avaliadas mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Também está legalmente exigida a expedição de documentação que ateste os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. (MARQUES; PEGARORO; SILVA, 2019, p.16).

Esses pontos foram importantes para garantia dos direitos das crianças. No entanto, ainda que colocado em legislação, a realidade da educação das crianças pequenas ainda tem muito a desejar na garantia de efetivação desses direitos, pois as condições de oferecimento da

educação ainda são muito precárias, como também a garantia de espaços que absorvam toda a demanda de crianças que estão em idade de estarem na escola de Educação Infantil.

Nesse contexto histórico, em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pela Lei 13005, de 25 de junho, com vigência de dez anos. A mesma traz na sua meta número um o foco ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade. No curto prazo, objetiva universalizar o atendimento na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos, até 2016; e até o final de vigência do PNE, em 2024, garantir que, no mínimo, 50% das crianças com até 3 anos de idade sejam atendidas por creches (PNE, 2014). Esse é o atual PNE, que ainda tem muito a se fazer para cumprir a proposta para Educação Infantil.

E mais recente, a Educação Infantil foi afetada novamente com a provação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No que podemos perceber o diferencial entre DCNEI e a BNCC, está no campo de disputa do que será posto como indicativo para os currículos da Educação Infantil. Os DCNEI trazem como proposta para construção do currículo os Direitos de Aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar;

A BNCC, por sua vez, traz uma separação das crianças em grupos denominados por faixa etária, assim, tipificadas: bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Nesse sentido, é importante observar que as crianças têm suas diferenças e particularidades de desenvolvimento. Sendo assim, a sugestão para organização do currículo da Educação Infantil, em acordo com BNCC, é partir dos Campos de Experiências: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Ou seja, é perceptível um avanço nas concepções de criança e aprendizagem.

No entanto, o momento de aprovação da BNCC é um acontecimento que gera muitos debates, pois acaba sendo aprovada sem ouvir e fazer as diversas considerações que foram sugeridas em se tratando da Educação Infantil, como afirmam Marques, Pegoraro e Silva (2019, p. 274):

A divulgação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, em abril de 2017, foi alvo de muita polêmica, pois um dos Campos de Experiência, elencados nas duas primeiras versões da BNCC, teve sua nomenclatura modificada, de “Escuta, fala, linguagem e pensamento” para “Oralidade e Escrita”, o que gerou críticas entre muitos setores da Educação Infantil. Entre elas, as vindas por parte das coordenadoras do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: Maria Fernanda Nunes – UNIRIO; Mônica Correia Baptista – UFMG; Patrícia Corsino – UFRJ; Vanessa Ferraz Almeida Neves – UFMG; Ângela Maria Rabelo Barreto – FMEI, Rita de Cássia de Freitas Coelho – MIEIB. Segundo esse grupo, houve um enxugamento no texto e isso comprometeu tanto a distinção entre as concepções de

linguagem e de ensino/aprendizagem, quanto à compreensão da linguagem escrita na educação infantil. Problematizam o quanto esse foco na leitura e escrita se contrapõe ao que está previsto nas DCNEI/2009, reduzindo esse campo de experiência à apropriação das linguagens oral e escrita.

Assim, se questiona qual a ligação com essas mudanças e os interesses no letramento das crianças e as avaliações em larga escala, só firmando que o currículo escolar está no meio de um campo de disputa e jogos de interesses de grandes corporações como Fundação Leman, Itaú, entre outras.

As lutas pela não imposição de um modelo curricular é fundante para o direito de expressão de voz dos professores e de garantia do direito das crianças. Observamos que há uma contínua luta pela imposição de um modelo curricular para a educação da infância, e essa luta fica ainda mais evidente na pesquisa e no debate contemporâneo tanto em nível nacional quanto internacional (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p.101).

Por fim, mas não menos importante, a imersão nas políticas curriculares de Educação Infantil nos possibilitou a observação de que ainda que percebamos avanços, o caráter assistencialista se mantém, haja vista a concepção de educação em programas como o Brasil Carinhoso, o Bolsa família e outros a nível nacional ou estadual. Essas iniciativas visam o amparo às crianças e suas famílias para o mundo de amanhã, centrado no futuro do que ainda vai acontecer, mirando no adulto e deixando de focar no que realmente importa, ou seja, a infância e sua urgências.

2.3 Trajetória histórica para construção da Base Comum Curricular-BNCC

Esse texto tem como principal objetivo discutir a trajetória histórica para construção BNCC, considerando os caminhos sinalizados para sua construção até a sua aprovação em 2017.

A base de sustentação legal para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular tem suas primeiras indicações a partir da construção de Diretrizes Nacionais para a Educação Básica previstas na constituição de 1988, a qual anunciava “conteúdos mínimos”.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs e o Plano Nacional de Educação são documentos legais construídos já trazendo essa ideia de uma Base Curricular Comum, que apontasse para construção de um currículo comum em todas as escolas do território brasileiro. Porém, era necessário levar em consideração a

imensidão territorial de nosso país, as suas diferenças culturais e respeitar as especificidades regionais e locais, as estruturas de trabalho oferecidas aos que estão na ponta e que fazem acontecer a educação, ou seja, os professores. O que somente se resolveria com um documento que estabelece uma base comum.

Como pensar em um currículo comum e possível no meio de tanta diversidade que forma o território brasileiro? A quem interessa a construção de base que controle todo o ensino? Quais os interesses econômicos que estão sustentando esses pensamentos?

A BNCC é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizadora na confiança na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades que nossos estudantes podem acessar. Decisões que deveriam se fundar nos pilares constitucionais de uma sociedade plural e comprometida com a não discriminação e com os valores sociais do trabalho. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p.71).

A análise aqui apresentada discorre sobre o processo de construção da BNCC, quais os caminhos percorridos, suas dificuldades e avanços, quais processos e articulações foram feitos para que esse documento referencial fosse aprovado e chegasse às escolas, que disputas foram travadas e quais interesses foram prioritários na aprovação de uma Base Comum Curricular para todo território brasileiro.

2.4 O que é a BNCC e a que está destinada?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter democrático, construído através da participação popular. Porém, atrás dessa descrição de “democrático” estão envolvidos vários interesses e disputas que precisam serem observados, pois uma Base Comum Curricular a muitos interessa, uma vez que o capital dominante tem grandes interesses no que o filho do trabalhador vai aprender. Por isso, uma política de construção de currículo escolar provoca grandes interesses de grupos travestidos de preocupações com o bem social, coma formação da juventude. Isso pressupõe questionamentos e discussões por parte da comunidade, uma vez que se constitui numa política de governo que vai influenciar diretamente na construção do pensamento e formação de uma geração de crianças e jovens que estão dentro das escolas.

No caso brasileiro, observou-se que governo adotou uma política de construção “vertical”, onde foram contatados especialistas que vão inicialmente elaborar um documento,

sem uma consulta e sem referência que venha validar o que está sendo proposto nesse primeiro momento.

Para definição de ações educacionais, é necessário, seja a nível governamental ou das instituições educativas e escolares, é necessário ter um marco de referencial, que represente as concepções, utopias, os sonhos, os princípios educacionais desejados e definidos coletivamente. Mais do que números, é fundamental uma interpretação qualificada. É preciso conhecer o que nos revelam os dados e os microdados para elaboração de um verdadeiro diagnóstico da educação. É preciso, ainda, refletir sobre o que está sendo realizado, o que é desejável e necessário para as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos do nosso país. (AGUIAR, 2018, p. 14).

Sobre isso, vimos que os alicerces para construção de currículo comum, no nosso país, ainda precisam ser muito debatidos e questionados. Requer, ainda que sejam amplamente divulgados e ouvidos aqueles que lhe são de direito, opinando os que lutam por uma educação que possa vir a minimizar desigualdades históricas.

Nesse sentido, o ideal seria que os escolhidos para participarem de um processo inicial de construção de uma base, que vai dar origem aos currículos escolares, pudessem ser aqueles que olham com profundidade para o lugar dos que estão à margem do processo. Ou seja, é prejudicial que esse processo fique nas mãos de técnicos que não referenciam o chão da sala de aula, como os professores e seus alunos.

Desse modo, ativar um primeiro documento de base a partir de especialistas vai muito além do que se possa imaginar, pois aqueles privilegiados selecionados pelos governantes para fazerem parte dessa construção têm uma intenção já prevista. Qual o interesse por trás dessas escolhas, que interesses políticos estão por trás delas, a que pensamentos políticos e sociais estão direcionados essas escolhas?

Ao analisarmos com um olhar mais crítico, mais afinado com os direitos sociais rapidamente compreenderá que essas escolhas não são apenas técnicas, mas políticas (CURY; REIS; ZANARDI; 2018, p. 72).

Então, mediante a apresentação de um documento inicial, o MEC formou um grupo de profissionais para apresentar uma versão preliminar, por componente curricular, sem consulta, sem marco de referência. Esse fato provocou muitos movimentos de mobilização e reivindicação de participação de sujeitos escolares. Assim o MEC convidou 120 profissionais da educação, professores da Educação Básica e do ensino Superior. Um grupo formado por representantes de diversas áreas do conhecimento (AGUIAR, 2018).

2.5 Linha do tempo na construção de uma Base

A Base Nacional Comum Curricular já estava prevista na Constituição de 1988, em que já se apontava para a construção de diretrizes comuns para a Educação Fundamental, no seu Art. 210, que diz que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Já havia o anúncio da construção dessa política para a construção de um currículo com base comum para toda a educação básica, sendo que ainda nos anos da década de 1980, foram aprovados os “Guias Curriculares”.

Seguindo o caminho da construção de diretrizes comuns para a educação básica, em dezembro de 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9394/96 que aponta no seu Art. 26 que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996). Essa exigência na LDB já definia claramente o desejo no caminho da definição de currículo orientado por uma base comum.

Logo após a aprovação da LDB, 9394/96 são aprovados, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Na sua parte introdutória, os parâmetros curriculares para os primeiros anos do ensino fundamental foram definidos da seguinte forma:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 2007).

O lançamento dos parâmetros Curriculares Nacionais não configurou orientações a serem seguidas obrigatoriamente, mas uma proposta flexível que serviria de parâmetros para decisões a serem tomadas de acordo com as características de cada região e localidade sobre seus currículos e PPPs.

Os parâmetros traziam orientações para as disciplinas comuns e os temas transversais que cada município adotaria de acordo com sua realidade, porém as orientações apontadas nos Parâmetros Curriculares para professores e gestores pareciam muito distantes da realidade, pois no cotidiano escolar ainda tinha que se pensar no básico, como a formação de professores, para que pudessem acessar àquelas orientações. Os PCNS foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo.

Nessa perspectiva de construção de diretrizes que atendessem à diversidade e a extensão do nosso país, e diante da promessa de uma educação com mais equidade, respeitando as diferenças regionais e locais, em 1998 foram aprovados os PCNS do 6º ao 9º ano os quais afirmam a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade. Sugeria fazer um maior envolvimento entre aqueles que compõem a educação básica e agora expandido para o debate envolvendo a família.

Porém, toda essa promessa não passou de textos elaborados que não serviram na prática dentro da escola para a transformação prometida dentro da sala de aula, pois o propósito era atender à política de formação de mão de obra barata e atender a um formato de educação todo formatado para atender ao propósito das políticas do Banco Mundial através do controle das avaliações externas.

Nesse contexto, os PCNs surgiram também como tentativa de resposta às demandas da economia brasileira frente ao processo de reestruturação do capitalismo, o que influenciou fortemente a reforma educacional dos anos 1990. Dessa forma, pouco tempo após o término da ditadura, o neoliberalismo emergiu paralelamente ao processo de democratização no Brasil. Assim, estratégias foram elaboradas juntamente com a criação dos PCNs para se tornarem hegemônicas e difundidas pela sua introdução na educação brasileira. (BRANCO *et al.*, 2018, p.88).

Seguindo a linha da política neoliberal e de controle da educação brasileira, em 2000 são lançados Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), com objetivo de difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores nas buscas de novas abordagens metodológicas.

O Conselho Nacional de Educação, seguindo a prerrogativa da LDB, em 2001 elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas pela Câmara de Educação Básica (CEB).

No período entre 2009 e 2011, nesse propósito de construção de um currículo comum, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

As Diretrizes, no seu Artigo 2º, diz que seu objetivo será a orientação para elaboração de políticas públicas na área de propostas pedagógicas e curriculares.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL, 2009).

Logo após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2009, no ano seguinte (em 2010), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovam a Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010). No seu artigo 2º, ela determina essa articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB n.º 7/2010 e Resolução CNE/CEB n.º 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas. (BRASIL, 2010).

Depois de determinar as Diretrizes para o ensino de 9 anos, em 2010, dois anos depois (em 2012), foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

Toda essa busca e rupturas de mudanças de políticas para gestão democrática são ativadas no Governo do Partido dos Trabalhadores, mas na condução das políticas educacionais continua a hegemonia nas políticas educacionais através de controle com as avaliações externas e a culpabilização do professor que passa a ser cobrado por resultados, porém no ambiente de trabalho (a escola) ainda continuam as dificuldades do dia a dia com realidade de desigualdade enfrentada na sala de aula.

O que se verifica nesse percurso de aprovação das Diretrizes é que ainda não estão bem definidas quais são as especificidades de cada região, de cada localidade. Todos os textos de orientações a aprovações nesse caminho para construção de uma Base Curricular Comum são apenas mediações para o enfrentamento das tensões que seriam a construção de uma Base Curricular Comum, envolvendo a participação popular efetiva de quem de fato interessa e conhece a realidade da escola, ou atendendo aos interesses de grupos hegemônicos de setores

privados, que estão investindo seu capital e querem um retorno tendo o controle na construção de um currículo para escola pública para o filho do trabalhador.

Em 2012, a Portaria n.º 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) cujas ações definem suas Diretrizes Gerais, como serão realizadas essas ações específicas para a alfabetização das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. Este pacto atua mais como uma ação pontual na tentativa de alfabetização das crianças, mas que dentro das escolas não tem uma ação de fato efetiva e suas orientações não são contínuas dentro da escola.

O pacote da política do PNAIC faz parte do controle das avaliações de aprendizagem das crianças, e lógico, o controle sobre o trabalho do professor, mas as ações para formação de professores são muito vagas e o apoio pedagógico com materiais e recursos é muito pouco.

Em 2013, fechando o ciclo de orientações para conteúdos mínimos comuns, a Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) (BRASIL, 2013). E procurando uma aproximação nesse caminho da construção da BNCC, a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos (BRASIL, 2014). O Plano Nacional de educação de 2014 a 2024 traz uma determinação para a construção de Base Nacional Comum Curricular e já define um prazo de dois anos, a partir da aprovação daquele plano, em colaboração com estados e municípios, através de uma consulta popular.

A aprovação de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem se daria a partir das seguintes estratégias:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental;

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

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

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

Essas estratégias se referem a metas de qualidades para a educação básica e definem que a Base Nacional Comum Curricular deveria ser elaborada definindo direitos e objetivos de aprendizagem desenvolvidos a partir de uma ampla consulta popular, um processo de parceria entre estados e municípios, levando em consideração o princípio da gestão democrática.

Quando o PNE define que a BNCC seja construída com base em direitos e objetivos de aprendizagem, ele especifica que tal documento seja construído através de uma ampla participação da sociedade, através da participação em articulação com estados e municípios, e garantindo assim que direitos e objetivos de aprendizagem sejam elaborados através de amplo debate, levando em consideração a sua importância para aqueles que serão atendidos.

O Plano Nacional de Educação foi aprovado em conformidade com a redação da Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, sancionado sem vetos. É ele próprio o fruto de amplo processo de discussão, envolvendo: atores governamentais; conselhos e fóruns de educação institucionais, movimentos sociais, sociedade civil (gestores), sociedade civil vinculada ao setor privado na área educacional e organização da sociedade civil e voltada à formulação de políticas públicas (BRASIL, 2014).

Logo após a aprovação do PNE em 2014, é realizada no mesmo ano, entre 19 e 23 de novembro, a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que teve como resultado um documento contendo propostas para a educação brasileira e serviu como referencial para processo de reflexão e mobilização para encaminhamento no processo de construção da BNCC.

Em dezembro de 2015, é disponibilizada a primeira versão da BNCC, logo após houve uma mobilização das escolas de todo país com o intuito de fazer uma discussão preliminar do documento base, dessa discussão preliminar sai a primeira versão da BNCC. E, em maio de 2016, fica pronta a 2ª versão da BNCC.

Porém, esses debates não aconteceram de forma ampla respeitando os princípios da democracia, onde todos fossem ouvidos, respeitando o direito de participação, opinião e sugestões para construção de uma BNCC, que respeitasse os direitos de aprender, da construção de currículo que atenda a educação que respeite a individualidade, mas que dê direito a acesso a um conhecimento que lhe traga oportunidades igualitárias, como afirma Mendonça:

O processo que precedeu o encaminhamento da BNCC, ao conselho Nacional de Educação, órgão legalmente responsável pela sua aprovação final foi anunciado pelo governo federal como democrático ao afirmar em sua introdução que o documento

foi “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira”. No entanto, sobressai nítido que esse “debate” não teve mesmo nível de participação que aqueles verificados no processo constituinte ou aquele que precedeu a aprovação da LDB e Planos Nacionais de Educação. (MENDONÇA, 2018, p.35).

Na sua primeira versão, em 2015, foi submetida a consulta pública no período de setembro a março de 2016.

No período de junho a agosto de 2016 aconteceram 27 seminários estaduais com professores, gestores e especialistas para discutir a segunda versão da BNCC. Esses debates foram promovidos nos estados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O MEC deixa a cargo dessas instituições a responsabilidade de divulgação e debates sobre a segunda versão da BNCC. Essa segunda versão leva apenas três meses para ser analisada e aprovada a critério dos que ali tinham interesses por trás daquele ideário de currículo para atender a um projeto de governo que interessava a grupos que estavam patrocinando o governo.

Todo esse projeto faz parte de um contexto muito maior de crise mundial do capitalismo, de crise na educação que não consegue dar conta das demandas na sociedade por educação e trabalho. Trata-se de um sistema seletivo que deixa muitos marginalizados, que vê a pobreza pelas lentes da meritocracia, onde aqueles que não obtiveram sucesso foi porquê não se esforçaram o suficiente. Nesse contexto, o governo pós-golpe de 2015 tem na educação políticas públicas alinhadas com os interesses do capital frente ao sistema educacional público brasileiro (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p.78).

A Base Comum Curricular faz parte de um desenho criado e articulado mundialmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ela está em um pacote de soluções para os países em desenvolvimento a partir de resultados de avaliações externas. Nesse cenário, a OCDE pode indicar quais países atendem à necessidade de mão de obra qualificada, dentro dos padrões eletivos do capital. Então são organizados pacotes de mudanças para a educação de forma que traga uma formação técnica e muitas aligeiradas para que possa dar conta das exigências das organizações fomentadoras dessa formação, que prepara mão de obra para o trabalho e explora a força produtiva da população.

Da mesma forma que a OCDE traz uma pressão externa internacional para políticas unificadoras de currículo escolar, internamente emergiram na última década movimentos empresariais capitaneados por fundações privadas dedicadas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p.79).

Em abril de 2017, o MEC entrega a versão final da Base Nacional Comum Curricular para o Conselho Nacional de Educação (CNE), para que fosse elaborado um parecer e projeto de resolução sobre a BNCC para ser encaminhado ao MEC (BRASIL, 2017). Nesse momento de aprovação da BNCC pelo CNE e sua homologação pelo MEC foi dividida em Educação Infantil e Ensino Fundamental, deixando excluído nesse primeiro momento o Ensino Médio.

Para Dourado e Oliveira:

A BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC, apresenta-se, portanto, fragmentada, por excluir o Ensino Médio, e restritiva, à medida que direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram reduzidos a uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p.40).

A aprovação da BNCC está bem centrada na política do governo e ao atendimento de grupos patrocinadores que impõem seus interesses na aprovação de um documento que foge ao que está disposto na Constituição Federal e no Plano Nacional de Educação (2014 -2024) para concretização de direitos e objetivos de aprendizagem, sendo atrelada à política de avaliação externa, visando a atender ao interesses privados, não tendo um a visão de atendimento à diversidade e acolhimento das diferenças, pois as avaliações externas não deixam espaço para a diversidade. São testes padronizados, colocando todos no mesmo patamar de julgamento, sem levar e consideração a diversidade.

A Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), repudia a aprovação da BNCC, assim esclarece que:

Ato contínuo, a Anfope, agora, vem com convicção repudiar todo o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC. Da mesma forma, com convicção, rejeitamos a implementação de uma BNCC dissociada das demandas formativas e realidades locais, que não foi alvo de discussão nas escolas, em cada município e estado brasileiro, mas que já possui, antes mesmo de aprovada, um Guia de Implementação, desvelando, assim, seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação. (ANFOP, 2017, p.2).

A ANFOP se posiciona totalmente contrária à aprovação da BNCC, por considerar que esse documento não passou por um amplo debate. Nessa terceira versão, sendo finalizada apenas em três meses, a associação considera que não houve uma apreciação por aqueles que de fato vão estar na ponta da construção dos currículos nas escolas, os professores. Condenaram a aprovação de guia de implementação, pois será apenas uma bula a ser seguida e não houve um debate aberto, qualificado.

A ANFOP afirma que a construção de currículo nesse formato fere a autonomia das instituições escolares. Ademais, a homogeneização proposta impacta negativamente a formação de professores ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos e de avaliações de larga escala de instituições educacionais, de professores e da aprendizagem (ANFOPE,2017).

Logo após a sua homologação, em 20 de dezembro de 2017 da BNCC, o CNE apresenta a resolução CNE/CP n.º 2 de 22 de dezembro de 2017, que institui a implantação da Base Nacional Comum Curricular. E que a partir de março de 2018, educadores de todo o Brasil iniciariam estudo da BNCC com foco na parte homologada que são as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em abril de 2018, o Ministério da Educação entrega para o Conselho Nacional de Educação a 3.^a versão da (BNCC) do Ensino Médio. E nesse mesmo período foi instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC¹.

Logo após esse período de análise da 3^a versão da BNCC, em agosto de 2018, escolas do Brasil se mobilizam para a construção da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, foram professores, gestores e técnicos da educação que criaram comitês e preencheram formulários online, sugerindo melhorias no documento base (BRASIL, 2018). E finalmente chega ao fim a caminhada para a construção e aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular, em dezembro de 2018, quando é homologado o documento com o texto final da Base Nacional Comum Curricular para a Ensino Médio

3 A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO CEARÁ COM A CONSTRUÇÃO DO DCRC

Depois da exposição do histórico de políticas públicas brasileiras desde a constituição de 1988 até a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), passando por uma breve discussão sobre o conceito de currículo, sob a perspectiva crítica de Silva (1999,2001), Sacristán (2000), Arroyo (2013), Lopes e Macedo (2011), Cury, Reis e Zanardi (2018); e a análise das políticas curriculares para a Educação Infantil de 1988 até 2017, neste capítulo desenvolveremos o nosso segundo objetivo, a saber: a explicitação do processo de construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) a partir da aprovação da BNCC, bem como as políticas curriculares do Ceará e os mecanismos utilizados para sua implementação.

A Base Nacional Comum Curricular é definida como um documento para orientação na construção dos currículos do sistema de educação básica no Brasil, nas esferas municipal, estadual e federal, abrangendo escolas públicas e privadas de todo o território, e definida como documento norteador, determinando direitos e objetivos da aprendizagem em todas as etapas da educação básica. Como já orientava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96), a BNCC tem a função de orientar a construção de currículos cuja base comum é obrigatória em todo o território nacional.

Como marcos legais para construção da BNCC, temos a Constituição Federal de 1998, no Artigo 210, a LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e o Plano Nacional de Educação (PNE 214-224). Mas, somente em 2015 inicia-se o movimento para construção de uma base curricular comum para todo o País, por meio de um ordenamento jurídico do Ministério da Educação, sendo que nesse momento o Brasil passava por diversas mudanças com várias trocas de ministros da Educação, em virtude de um conturbado momento político que, dentre outras coisas, culminou no *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, em 2016, levando a uma descontinuidade de projetos e políticas nacionais, em virtude dos novos interesses das classes representadas pelos grupos que apoiaram o *impeachment*, naquilo que muitos definem como um golpe político e empresarial.

Logo após o vice-presidente assumir a posição de presidente, houve várias alterações no Conselho Nacional de Educação, causando uma descontinuidade das políticas educacionais, com um claro objetivo de desmonte dessas políticas que estavam atingindo as

camadas mais populares. Nesse sentido, o governo aprova, ainda em 2016, o Projeto de Emenda à Constituição (PEC) nº 95/2016 (PEC 241/2016, quando em tramitação na Câmara dos Deputados e PEC 55/2016, no Senado Federal), que ficou conhecida também como “PEC da Morte”, a qual congelou os gastos com educação e saúde por vinte anos. O corte de investimentos na educação, além de inviabilizar o cumprimento de metas propostas no Plano Nacional de Educação, não acompanha o crescimento da demanda em virtude do aumento da população.

Mesmo com todo esse ambiente conturbado, em 2017, veio a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, não obstante a apresentação de três versões do seu texto entre 2015 e 2017. Os primeiros estudos para elaboração da BNCC tiveram início em 2015, pelo MEC. Nesse momento, um total de cento e vinte profissionais da Educação foram convidados a participar da elaboração do texto. Esse grupo de debates inicial foi formado por professores da Educação Superior, professores da Educação Básica, Especialistas, entre outros. Ao ser elaborada a primeira versão, que foi colocada em consulta pública, houve a colaboração de mais de 12 milhões de contribuições, segundo informa o MEC.

Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB), e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão”. (AGUIAR, 2018, p.9).

A segunda versão da BNCC foi submetida a uma nova avaliação, dessa vez por cerca de nove mil educadores espalhados pelos os 27 estados da federação, por meio de seminários organizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), ainda em 2016. A metodologia utilizada para análise do documento foi por discussões em salas por área de conhecimento e componentes curriculares, coordenadas por moderadores, que na maioria apresentavam sobre forma de slides, onde o participante apresentava sua opção, marcando “concordo”, “discordo totalmente” ou “discordo parcialmente” apresentando sua proposta (AGUIAR, 2018).

Foi elaborado pela UNDIME e CONSED o relatório contendo as contribuições que foram captadas nos seminários que foram encaminhadas ao Comitê Gestor do MEC, sendo esse comitê o responsável pelas orientações para revisão da segunda versão, e, a partir daí, origina à terceira versão, que foi enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017. Nessa versão constavam apenas as bases curriculares para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, sem uma justificativa legal para a exclusão do Ensino Médio.

Após finalização da terceira versão, todas as sugestões foram enviadas à Comissão Bicameral, que ficou encarregada de fazer o estudo, tendo para isso promovido cinco audiências públicas, uma em cada região do país, havendo nessas audiências a participação de instituições educacionais e organizações que estavam focadas na aprovação da BNCC. As sugestões colhidas nas audiências foram encaminhadas à Comissão Bicameral.

A Comissão Bicameral do CNE realizou debates que levaram a proposição de sugestões e alterações no documento, sugerindo entre outros assuntos, a inclusão de temáticas voltadas para as populações indígenas, quilombolas e afro-brasileiras, bem como questões voltadas para a área da computação, tecnologias digitais, entre outras. (AGUIAR, 2018, p. 12).

Foi enviada pelos relatores da Comissão Bicameral no mês de novembro do ano de 2017 a minuta do parecer para apreciação. Dessa forma, os conselheiros e conselheiras, membros da comissão, encaminharam proposta de análise de um único documento na reunião de dezembro, sinalizando para um consenso e uma avaliação mais minuciosa.

Porém, na realização da Reunião da Comissão Bicameral, no mês de dezembro de 2017, o MEC apresentou a proposta do Comitê Gestor, dividida por componentes curriculares, não havendo nenhuma justificativa para a não inclusão das sugestões produzidas pelas audiências públicas, o que corroborava o descarte de todo um trabalho com esforços coletivos para construção de uma BNCC que atendesse aos interesses da população educacional, dando assim, anuência para o atendimento a interesses de grupos empresariais e políticos, cujo comprometimento com a Educação está ligado à dinâmica do mercado.

Dessa forma, aligeirada e com o consenso de grupos com interesses comerciais, foi aprovada a BNCC, não permitindo uma análise minuciosa das propostas sugeridas para a terceira versão. Algumas conselheiras membros da CNE, como Marcia Angela da Silva Aguiar (CES/ CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/ CNE), Aurina Oliveira Santana (CEB/ CNE), ainda protocolaram um pedido de revisão da minuta da BNCC, por considerarem que ainda estava havendo muitas questões a serem discutidas. No entanto, o presidente do CNE concedeu a fala a uma conselheira que questionou a pressa no pedido de votação, antes de atender ao pedido de análise. Depois da fala da conselheira, o Presidente do CNE, argumentou que havia sido solicitado com urgência na véspera da votação por escrito de um grupo de conselheiros. Depois dessa fala, ele concedeu o pedido de revisão, do Parecer e da Resolução, às conselheiras que solicitaram dando uma semana para realização, já deixando a próxima reunião deliberativa agendada. É importante ressaltar a pressa do Presidente do CNE pela aprovação da BNCC (AGUIAR, 2018).

Assim, em 15 de dezembro de 2017, é aprovada a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Esse momento nos traz uma reflexão importante para percebermos a urgência do presidente do CNE para aprovação da BNCC, em aprovar de forma aligeirada, onde os interesses de um grupo fossem contemplados em detrimento da real necessidade da população brasileira, em especial o filho do trabalhador que está na escola pública.

Em 2017, o MEC encaminha ao CNE a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular, elaborada de forma autônoma pelo comitê Gestor. Nessa nova versão, muitos limites são detectados e destacados nas audiências públicas regionais, efetivadas pelo CNE. A análise detida dessas contribuições não se efetivou e a tramitação célere da matéria na Comissão Bicameral, como destacamos, comprometeu o processo de discussão e deliberação, resultando, entre outros, no pedido de vista. (AGUIAR, 2018, p. 16).

A partir da aprovação da BNCC, foi direcionada para as Secretarias Estaduais a responsabilidade de elaboração de seus currículos estaduais em conjunto com os municípios, seguindo as orientações obrigatórias de estarem vinculados à BNCC, sem perder de vista as orientações também do PNE. Porém, sem muita clareza, o que a BNCC propõe como currículo a ser elaborado, não leva em consideração as diversidades regionais e locais.

Assim, não se deve pensar em um currículo mínimo proposto pela BNCC, mas pensar em currículo que atenda à necessidade da realidade escolar, um currículo reflexivo, flexível, que proponha uma formação crítica capaz de produzir transformações. À BNCC não deveria caber fixar currículo mínimo nacional ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito à educação e, ao mesmo tempo, à aprendizagem (AGUIAR, 2018).

Após a aprovação da BNCC pelo CNE, o MEC publica a Portaria n.º 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a sua implementação (BRASIL, 2018).

Com a publicação do ProBNCC, essas orientações traçam todo o caminho a ser percorrido pelos estados e municípios para a implementação da BNCC, sendo dessa forma definido:

O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC foi instituído pela Portaria MEC n.º 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. Essa portaria foi alterada pela Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019, para inserir aspectos específicos da implementação da BNCC para o Ensino Médio. (BRASIL, 2018).

Essas orientações foram construídas pela equipe técnica do MEC, juntamente com o Conselho Nacional das Secretarias de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais (FNCEE). Essas instituições juntas formaram o Comitê Nacional de Implementação da BNCC. A Portaria de nº 268, de 22 de março de 2018, que foi alterada pela Portaria do MEC de nº 757, de 3 de abril de 2019, estabelece o comitê da BNCC (BRASIL, 2019).

Esses documentos trazem como pontos de destaque a reformulação dos currículos e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, como também a formação de professores a nível estadual e municipal, contando com o apoio técnico do MEC. Foi disponibilizado um passo a passo para os estados e municípios, por meio do Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Esse guia foi elaborado pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, pelo Fórum Nacional dos Conselheiros Estaduais de Educação, pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação e pelo MEC, e está disponível no site do MEC³. No final do guia sempre há sugestões de instituições privadas de como fazer essa implementação, com vídeos e orientações da Revista Nova Escola, que agora pertence à Fundação Leman⁴.

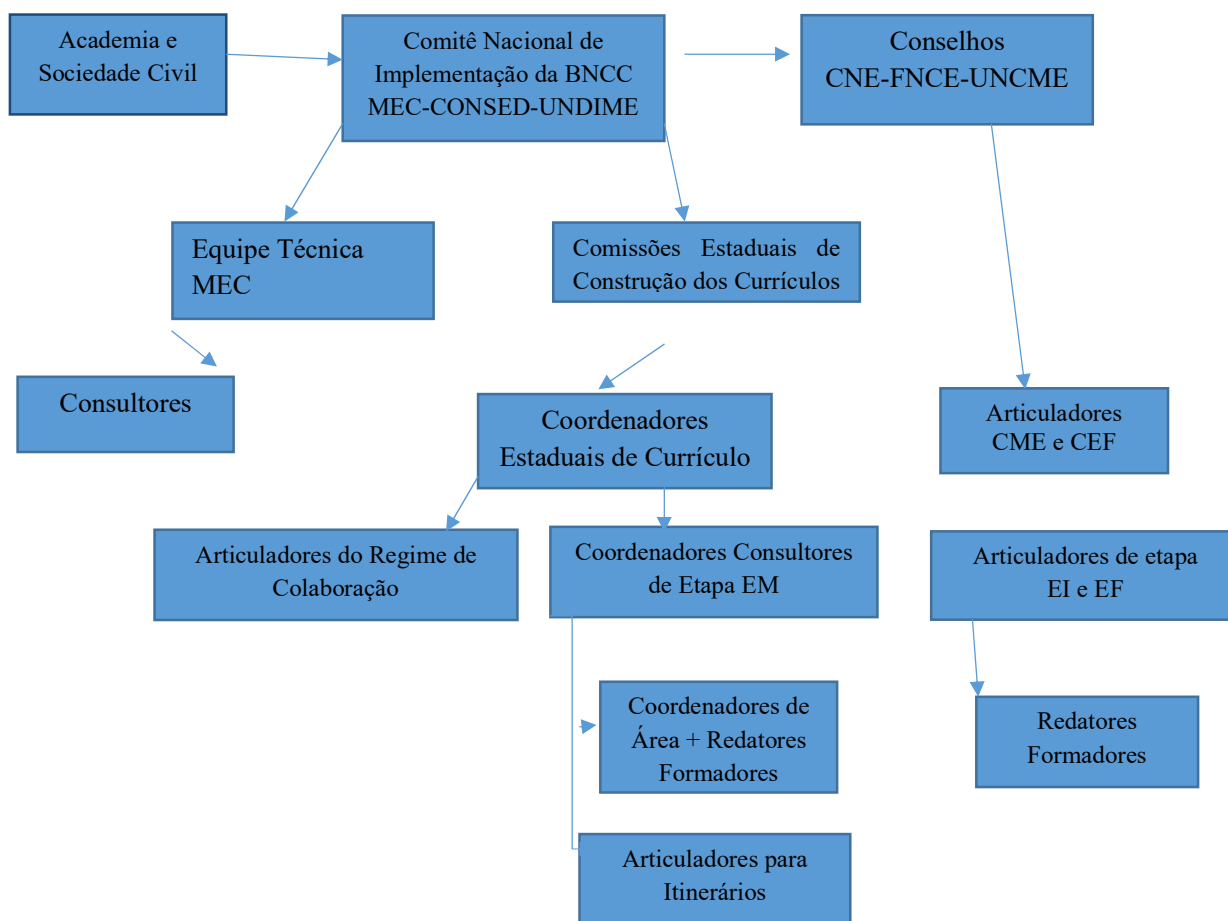
Para essa implementação nos estados e municípios, foi orçada uma quantia de recursos financeiros no valor de 105 milhões de reais para o custeio de bolsas para técnicos e especialistas que compuseram as equipes estaduais das instituições envolvidas na implementação, que deveriam ser remunerados pela elaboração de materiais e pela capacitação na implementação da BNCC.

Grandes empresas privadas visam o volume de produção de materiais a serem distribuídos, na produção de livros didáticos, atualizados com a BNCC, na produção de apostila e venda desses materiais que não inovam em conteúdo, apenas mudam suas orientações, que passam a ser organizadas e adaptadas à BNCC.

Para estruturação de apoio à implementação, o MEC fez a composição de como seria estruturada essa equipe técnica de apoio aos estados, ficando assim o organograma para estruturação da comissão nacional ProBNCC com a seguinte composição:

³ portal.mec.gov.br

⁴ Organização filantrópica familiar, nascida em 2002. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>

Figura 1: Organograma Nacional da Equipe ProBNCC

Fonte: Documento Orientador ProBNCC

Esse organograma representa o comitê composto pelo MEC para dar apoio técnico aos estados e ao Distrito Federal na tarefa de implementação da BNCC. Todo esse movimento está ancorado no regime de colaboração entre União, estados e municípios.

O Regime de Colaboração entre estados e municípios está previsto na Constituição Federal de 1988 no Art.214, que dispõe sobre a divisão de competências e o compartilhamento de responsabilidades entre estados e municípios, e na LDB, Art. 8º, dando autonomia para que esses entes federados organizem seus sistemas de educação. É certo que essa colaboração e repartição de responsabilidades só se concretizará se houver a adesão de estados e municípios e a divisão de responsabilidades para organização de um sistema que funcione.

Entretanto, na prática, isso ainda não ocorre, de forma que os municípios continuam em condições totalmente desiguais e, conseqüentemente, oferecem uma educação também desigual. Assim, municípios com melhores condições financeiras tendem a ofertar uma educação, nos níveis infantil e Ensino Fundamental I com mais qualidade do que municípios mais pobres. Isso ocorre porque a União, em sua função normativa, redistributiva e supletiva, conforme prevista no artigo 8º da LDB, não tem sido eficaz a ponto de garantir a equidade e uma Educação de qualidade. (BRANCO *et al.*, 2018, p.47).

Para os autores acima, ainda é preciso uma revisão dessa legislação para que sejam definidas regras mais claras de como o Regime de Colaboração se efetivará entre os entes federados e de como a União poderá agir de forma mais prática e incisiva e homogênea, para tornar a educação brasileira mais igualitária, dando oportunidades iguais asituações diferentes, com mais justiça social.

Para superação e consolidação do Regime de Colaboração, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) trouxe como tema: Construindo o Sistema Nacional de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. O Conselho Nacional de Educação ainda enfatiza na Portaria n.º 10/2009 que o principal obstáculo para não cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação é a falta de um Sistema Nacional de Educação e o Regime de Colaboração.

Mas, para além dessa política de Regime de Colaboração, a política de Governo Federal se sobressai em relação aos estados e municípios. Ao utilizar a aproximação entre governos, aqueles municípios que estão mais próximos do Governo Federal e dos seus respectivos governos estaduais, têm mais acesso a recursos pela destinação de emendas parlamentares, não só para a Educação, mas para outras áreas sociais.

Entre os entes federados estão as instituições, os políticos e organizações que montaram seus pacotes prontos para venda aos estados e municípios para formação de professores, definição de currículos e PPPs, já visando que para implementação foi liberado pelo Governo o investimento inicial de mais de 100 milhões de reais entre 2018 e 2019, para serem distribuídos entre Distrito Federal, estados e municípios.

Após a política do Regime de Colaboração do estado do Ceará, com a implementação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), no ano de 2007, que vinha de índices de alfabetização muito baixos e de um cenário de fracasso escolar histórico, o Governo do Estado do Ceará resolve mudar a política de apoio aos municípios, esses que são os principais responsáveis pela alfabetização das crianças. Pautado em uma gestão de resultados, instituiu

mudanças na distribuição do ICMS vinculados a índices de resultados municipais na Educação, Saúde e Meio Ambiente.

Por meio do Decreto Estadual de n.º 29.306/2008, em alteração à Lei Estadual den.º 14.023, de 17 de dezembro de 2007, passam a ser transferidos 25% do ICMS do município assim distribuído: 18% segundo a distribuição de níveis de proficiência, em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional de cada município, formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem; 5% em função do Índice Municipal de Qualidade da Saúde de cada município; 2% (dois por cento) em função do Índice Municipal de Qualidade do Meio Ambiente.

Assim, valoriza-se os municípios que atingirem o maior de número de alunos alfabetizados no segundo e quinto ano do Ensino Fundamental. Esses índices serão apurados pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), que segundo o Decreto nº 29306 de 2008, no artigo 12, parágrafo 2º, detalha como será feita a avaliação pelo Estado:

§ 2º A Secretaria de Educação do Estado SEDUC definirá, por ato próprio, os exames de avaliação padronizada que fornecerão as médias de Português e Matemática do 2º e do 5º ano do Ensino Fundamental, as quais integrarão o cálculo do IQE (Índice Municipal de Qualidade Educacional – IQE). (SEDUC-CE, 2008).

O PAIC é um programa de cooperação técnica e financeira entre o Governo do Estado do Ceará e os municípios o qual recebe apoio do Governo Federal, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Associação dos Municípios do Estado do Ceará (APRECE), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-CE), da Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará (APDMCE), da Secretaria de Cultura do Estado do Ceará (SECULT-CE), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e do Fórum de Educação Infantil da SEDUC-CE. Tem como meta alfabetizar as crianças até os sete anos de idade. O PAIC apoia os municípios com políticas de apoio à alfabetização e está ancorado na política de Regime de Colaboração, onde estão participando os 184 municípios do Ceará.

É um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. Em 2011, o Governo do Estado, por meio da SEDUC, expandiu as ações até o 5º ano, com vistas a melhorar os resultados de aprendizagem da etapa inicial do Ensino Fundamental. Essa iniciativa é denominada Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC+5). (SEDUC-CE, 2011).

A política de cooperação implantada pelo Estado do Ceará facilitou a implementação da BNCC, onde o acesso aos municípios facilitou a mobilização para construção do Documento Curricular Referencial do Ceará para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A participação dos estados e do Distrito Federal deu-se após a assinatura de um termo de adesão pelos secretários estaduais e distrital e pelo presidente seccional da UNDIME em cada estado, comprometendo-se a reformular currículos estaduais e municipais e oferecer formação continuada para professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Dessa forma, cada estado e o Distrito Federal comprometem-se a seguir as orientações do Guia ProBNCC, recebendo os seguintes apoios:

1. Assistência financeira, via Plano de Ações Articuladas - PAR às Seduc, com vistas a assegurar: (i) a qualidade técnica na construção do documento curricular em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios para toda a Educação Básica, e (ii) a implementação dos currículos elaborados à luz da BNCC;
2. Formação oferecida pelo MEC para equipes de currículo e gestão do Programa nos estados; e
3. Assistência técnica que contempla: (i) pagamento de bolsas de formação para os professores da equipe ProBNCC, via FNDE (ii) contratação de analistas de gestão, (iii) equipe alocada no MEC para o apoio na gestão nacional do Programa, (iv) material de apoio, e (v) plataforma digital para apoiar a (re)elaboração do currículo e as consultas públicas. (BRASIL, 2019, p. 19).

Logo após a formação do Comitê Técnico ProBNCC, os estados e Distrito Federal iniciaram a formação de suas equipes técnicas a partir da orientação do MEC, que também decidiu sobre uma pessoa a ser contratada para atuar como analista de gestão no apoio a todo o processo como gerente de projetos, fazendo a comunicação entre todos os membros da equipe técnica estadual. A composição da equipe técnica estadual se deu a partir das orientações da portaria do MEC, tendo critérios técnicos atuantes na Secretaria Estadual de Educação.

Essa proposta para implementação da BNCC tem como parte estruturante o Regime de Colaboração entre estados e municípios, que seriam os responsáveis pela construção dos currículos estaduais e municipais e a realização de formação para técnicos, gestores e professores. Diante de toda essa organização um ponto importante a observar é que as orientações ProBNCC têm aspecto de cartilha a ser seguida pelos estados e municípios, pré-estabelecendo as orientações prescritas que cada estado, para criação de seus currículos, há pontos que não podem ser deixados de fora do que propõe a BNCC.

Assim, é importante ressaltar que nesse processo de implementação da BNCC, abre-se um leque de possibilidades para aqueles institutos e empresas que intencionam um

faturamento através do oferecimento de formações para professores, gestores e apoio técnico e do apostilamento de materiais para venderem pacotes para estados e municípios.

Dentre as participações externas na construção e implementação, podemos observar o Movimento pela Base, do Instituto Reúna, Fundação Lemann e tantos outros. Essas corridas para formação atendem aos interesses de grupos que visam lucro através de financiamentos do Governo Federal para as ações de implementação da BNCC. Por isso, a primeira emergência é formar professores e gestores, porém essa formação é apenas um manual de instruções sobre o que deverá ser seguido.

A formação docente se apresenta, então, revestida da proposta ProBNCC, endossada pelo CONSED e pela UNDIME, a ser assumida pelas Secretarias estaduais e municipais de Educação quase sempre com ênfase em aspectos metodológicos da prática docente. (OLIVEIRA, 2021, p. 8).

A BNCC na sua apresentação assegura que não é um currículo, mas o ProBNCC apresenta um manual de orientações a ser seguido, orientando a formação de professores e gestores de uma forma técnica e padronizada, orientando também a construção de um currículo padronizado, onde a Educação Infantil não poderá deixar de se ajustar aos Campos de Experiências, Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, e o Ensino Fundamental às competências e habilidades.

No Ceará, a implementação da BNCC aconteceu a partir de 2018, com a mobilização dos municípios para construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), quando, na ocasião, foi feita uma unificação dos currículos dos municípios para construção de uma proposta curricular para o estado.

3.1 A Construção do Documento Curricular Referencial do Ceará e a sua implementação

O Estado do Ceará vivenciou em 2018 o momento de construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), em um grande movimento de mobilização dos 184 municípios que compõem a unidade da federação. O documento foi elaborado com a participação da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (UNDIME/CE) e do Conselho Nacional de Secretários Municipais de Educação (CONSED/CE). Essa articulação entre os municípios e a SEDUC foi possível porque o Estado já tinha a política do Regime de Colaboração muito bem articulada desde 2007. O Regime de Colaboração entre estados e

municípios que está na Constituição Federal do Brasil, Art. 211, prevê a divisão e compartilhamento de responsabilidades entre os entes federados.

A política do Regime de Colaboração no estado do Ceará teve início em 2007, com a implantação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que é uma política de cooperação entre estado e municípios fomentada pelo Governo do Estado do Ceará, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e instituições da sociedade civil, que conta com o apoio do Governo Federal e tem como objetivo alfabetizar todas as crianças até os sete anos de idade (OLIVEIRA, 2020, p. 77-78).

O Governo do Estado, por meio da política do PAIC, dá apoio técnico e financeiro aos municípios para garantir o direito de aprendizagem de todas as crianças das escolas públicas do Ceará, porém essa política se sustenta em regime de cobrança através de avaliações em larga escala para todas as crianças do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Com a política de regime de colaboração implantada no Ceará houve a municipalização do Ensino Fundamental, onde os municípios passaram a ser responsáveis pela Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assim, houve uma mudança na distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), através do Decreto n.º 29.306/2008, que vinculou essa transferência aos sindicadores da educação, saúde e meio ambiente. Essa política de transferência de recursos do ICMS do Ceará tem como critério os municípios que atingirem o maior número de alunos no nível adequado de alfabetização, os quais receberão incentivos financeiros advindos do ICMS arrecadado.

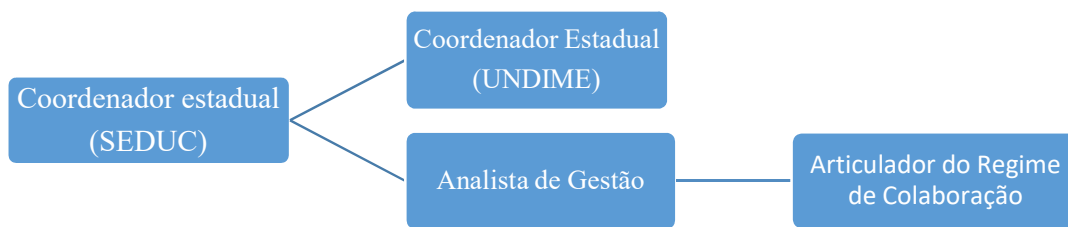
A política de valorização e aumento de recursos para quem atinge o melhor resultado, pune aquele que não está bem, pois corta recursos de quem já está em situação difícil. Quando o município sofre essa penalidade, os professores são penalizados com menos recursos e são “culpabilizados” por resultados não desejados. Isso leva a uma corrida dos municípios pelo ranque dos melhores, tornando o ensino muito mecânico focado em descritores e somente em Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2016, com a Lei n.º 15.921, o PAIC foi ampliado para o Programa Aprendizagem na Idade Certa/ MAISPAIC. Ele subsidiou os municípios cearenses com uma política de formação de professores para atender desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, contribuindo com mais efetividade aos desafios de melhoria da primeira etapa da Educação Básica (CEARÁ, 2019).

Por meio do Regime de Colaboração, o estado do Ceará formou a equipe estadual para construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), através dessa parceria com os municípios. A equipe estadual para implementação da BNCC através da construção

do DCRC, foi formada por técnicos que atuavam na Secretaria de Educação do Ceará, ficando assim composta conforme o organograma a seguir. Essa formação da equipe ProBNCC seguiu as orientações do MEC para formação da equipe:

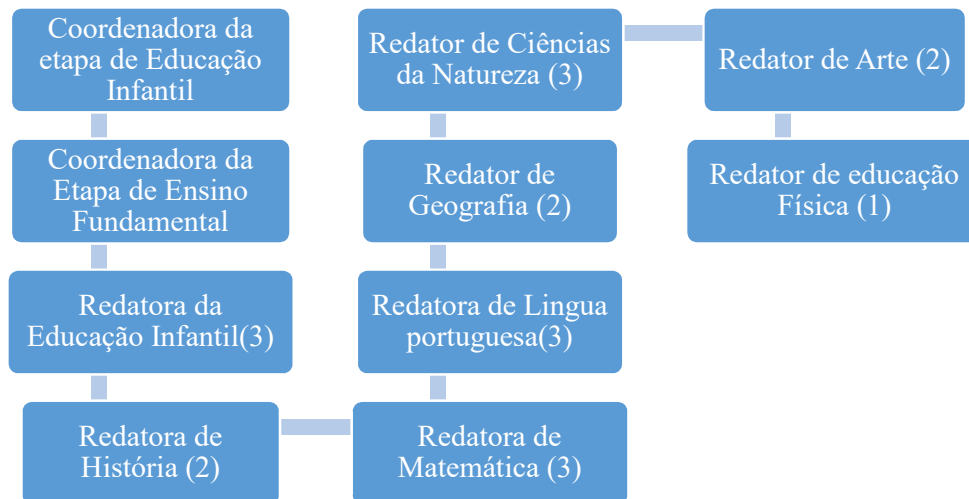
Figura 02: Organograma da equipe de Gestão Estadual do Ceará para construção e implementação do DCRC.



Fonte: Elaborado pela autora

A partir da composição da equipe de gestão foi formulada a equipe de currículo, constituída com os seguintes componentes:

Figura 03: Organograma da Equipe de Currículo para implementação do DCRC



Fonte: Elaborado pela autora

Criadas essas equipes, o Comitê de Governança para a construção do DCRC ficou estruturado como no Quadro 1.

Quadro 1 - ProBNCC - Comitê de Governança e a sua função na construção do documento curricular do Ceará

	COMISSÃO ESTADUAL	COMITÊ EXECUTIVO	EQUIPE DE GESTÃO	EQUIPE DE CURRÍCULO
Quem	SEDUC, UNDIME, APRECE-CE, Conselho Estadual, SINEPE-CE, UNCME, Fórum de Educação Infantil, Fórum Est. de Educação, UFC-URCA-UFCA-IFCE, UECE	SEDUC, UNDIME e lideranças indicadas pelas duas organizações.	COPEM, Coordenadoras Estaduais, Analista de Gestão e Articulador do Regime de Colaboração	Coordenadores de etapas, especialistas, consultores, redatores de currículo, membros Selecionados dos GTs.
Papel	Engajar diferentes atores (políticos e técnicos) do Estado, gerando participação e envolvimento na implementação.	Tomada de decisão sobre a gestão de regime de colaboração no nível da SEDUC e das SME para construção do currículo.	Estabelecer o planejamento e cronograma das ações e coordenar a produção do documento curricular.	Estudar o histórico curricular do Estado e produzir os textos do novo currículo de maneira alinhada com equipe de gestão.
	CONSULTIVO	DELIBERATIVO		

Fonte: CREDE 18 (2019)

Toda essa equipe de trabalho foi nomeada através da Portaria n.º 1.316/2018, que instituiu a Comissão Estadual de Construção do Documento Curricular Referencial da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Ceará (DCRC). Ressalta-se ainda que metas importantes da Célula de Apoio e Desenvolvimento da Educação Infantil estão relacionadas ao Plano Nacional de Educação/PNE (2014-2024), ao plano Estadual de Educação (2016-2024), às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/DCNEI (2009) e às Orientações Curriculares para Educação Infantil (SEDUC, 2011) (CEARÁ, 2019).

O Governo do Ceará tem como política de atenção integral à infância, o Programa Mais Infância. Este programa agrega vários projetos voltados para a primeira infância, tendo elaborado nesse âmbito as Orientações Curriculares Para Educação Infantil (SEDUC, 2011), que dialoga com as Diretrizes Curriculares Para Educação Infantil (DCNEI, 2009).

Segundo Oliveira (2020), a construção do DCRC, está diretamente ligada ao processo de construção da BNCC. O processo de construção do Documento iniciou-se com um estudo da BNCC e seguiu com um levantamento das propostas curriculares dos municípios cearenses para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, fazendo um aprofundamento no estudo dos Referenciais do Ceará, contemplando as propostas para orientações da educação Infantil em Língua Portuguesa e de Matemática e dos Referenciais Curriculares Básicos do ensino Fundamental.

Foi realizada uma oficina com a equipe de redação sobre currículo, que teve como objetivos refletir sobre as concepções de currículo e garantir que o documento estivesse alinhado com as concepções da BNCC. Antes de ser liberado para consulta pública, o DCRC foi apresentado em um seminário para 500 educadores, que deram suas contribuições.

A consulta pública aconteceu de forma *online*, onde os professores e a comunidade em geral não poderiam acrescentar, apenas observar itens descritivos e concordar ou discordar, por meio de voto. Depois dessa consulta pública o Documento foi finalizado e enviado para o Conselho Estadual de Educação no final de 2018.

Para os professores, a discussão da elaboração do DCRC chegou por meio de representações, não uma representação de seus pares, mas uma representação através de um Formador do PAIC e do Gerente do PAIC municipal, que por sua vez convidaram os professores a participarem das reuniões com a comissão para elaboração do DCRC. Ao professor era apresentada apenas uma agenda do que estava sendo feito. E para legalizar a participação deles, foi enviado um questionário *online*, onde alguns professores eram convidados a responder com concordo ou discordo.

Depois da aprovação e homologação do DCRC pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará, em janeiro de 2019 foi feito um “desenho” para formação de professores e gestores das redes municipais. Essa formação foi organizada através das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) foram escolhidos formadores regionais por componente curricular, formados na capital do estado, para serem os responsáveis pela formação dos formadores municipais.

Então a formação ficou assim estruturada, formação de 2 dias no formato presencial, 2 seminários, formação a distância de 46h e formação para os professores com o total de 90h/a.

Seguindo o mesmo formato para formação de gestores municipais e escolares. Esse formato tinha o objetivo de atender a todos os municípios com formação de professores e gestores em 2019, para em 2020 seguir com a implementação do DCRC (OLIVEIRA, *et al.*, 2020).

O que podemos observar nesse roteiro para implementação da BNCC, através da construção do DCRC, é muito vago em relação à orientação para discutir nas escolas e Secretarias de Educação sobre a importância do currículo e de como ele é fundamental na definição do tipo de conhecimento a ser ensinado na escola, uma vez que discutir o currículo e pensar uma formação para os professores sobre o que de fato ele ultrapassa em muito o aspecto conteudista.

Mostrar para o professor uma visão crítica sobre a definição do currículo significa enfatizar a sua importância dentro do contexto escolar, pensar como ele define uma geração e como é um instrumento poderoso na mão dos professores e de toda a comunidade escolar, mostrar o que está por trás de um currículo definido por quem está no poder, dentre outras nuances do currículo. O professor bem formado com consciência política terá uma ferramenta importante de mudanças na sala de aula. E nesse contexto de política atual é muito importante um professor consciente do poder que tem em suas mãos para clarear a realidade obscura a qual estamos submetidos.

Em 2020, foram lançadas pela SEDUC-CE as Orientações Pedagógicas para 2020: Implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará nas salas de aulas. Esse material tinha o objetivo de apresentar dentro das escolas os DCRC/BNCC, para que os professores tivessem acesso de forma resumida. Na apresentação, o documento diz que:

A equipe ProBNCC, junto à COPEM/SEDUC-CE e UNDIME, acreditam que a dedicação e o compromisso de cada professor do Estado do Ceará, que possui papel fundamental no processo ensino e aprendizagem, contribuirão para construção de uma realidade educacional mais justa e igualitária. (SEDUC-CE, 2020).

É importante que professor, ao ter acesso ao tal material, possa refletir se ele poderá se responsabilizar pela construção de uma educação mais justa e igualitária. Além disso, é importante saber se escola estará preparada, se/ou como o professor está sendo formado para essa construção e quais estão sendo as condições de trabalho oferecidas para que ele possa atender às demandas da sua profissão.

Entretanto, na prática, isso ainda não ocorre, de forma que os municípios continuam em condições totalmente desiguais e, conseqüentemente, oferecem uma educação também desigual. Assim, municípios com melhores condições financeiras tendem a ofertar uma educação, nos níveis infantil e ensino fundamental I com mais qualidade do que municípios mais pobres. (BRANCO *et al.*, 2018, p. 47).

Não basta oferecer uma legislação que determina uma base comum de conhecimentos para todos, alegando que isso poderá acontecer na prática, se temos um país tão desigual em oportunidades, onde temos escolas sem a menor infraestrutura e condições de trabalho atender às demandas de uma boa formação para as crianças.

3.2 A estruturação do DCRC

O DCRC traz na sua estrutura organizacional a primeira parte chamada de Contexto Estadual, Histórico, Marcos Legais e Princípios; a segunda parte é composta pelos Pressupostos Teóricos, Epistemológicos e apresenta a fundamentação pedagógica; a terceira parte trata dos Temas Integradores: Abordagem Transversal; e na quarta parte, Etapas de Ensino, centrada na educação humana integral e conceitua as competências e habilidades e operações cognitivas (SEDUC-CE, 2020).

Os Temas Integradores da terceira parte estão assim divididos: Abordagem Transversal, que apresenta os temas como Educação em Direitos Humanos, Direito das Crianças e Adolescentes, Educação para a Paz, Educação em Saúde e Cuidados Emocionais, Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental, Educação para o Trânsito, Educação Patrimonial, Educação das Relações Étnico-Raciais dentre outros, que devem ser abordados em todos os currículos de forma transversal e integrada às diferentes áreas e componentes curriculares, visando à formação cidadã dos educandos (SEDUC-CE,2020).

O Documento Curricular do Ceará (DCRC) é um documento de caráter normativo, aprovado pela Resolução Nº 474/2018 e Parecer nº 0906/2018 do Conselho Estadual do Ceará (CEC). Foi construído à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tem como objetivo garantir aos estudantes cearenses o direito de aprender conhecimentos e habilidades, considerados essenciais, em todo território do Ceará. (SEDUC, 2018).

É importante pensar que tanta vontade política expressa no papel não condiz com a realidade de muitas escolas e com a formação para o professor, estrutura física da escola e condições econômicas dos alunos. Para que aconteça em sala de aula todo esse leque de temas a serem trabalhados na escola, é preciso para acontecer em sala de aula é preciso formação para professores, gestores, investimentos e apoio financeiro. A educação vive saturada de

propostas e de ordenamentos que no chão da sala de aula não ganham vida, porque os professores não recebem as orientações, além de estarem sobrecarregados de burocracias a serem cumpridas.

A quarta parte do DCRC apresenta as etapas do ensino, com a organização curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental, definidas por campos de experiências, ressaltando os eixos das interações e brincadeiras como norteadores das propostas pedagógicas para a Educação Infantil. Ainda consta para a etapa da Educação Infantil o detalhamento de uma proposta de ação por faixa etária das crianças, bem como é organizada por direitos de aprendizagem, campos de experiências objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organização e a integração das experiências (SEDUC-CE, 2020).

O DCRC sugere para construção do currículo em cada escola que os educadores pautem suas práticas em princípios éticos, políticos e estéticos, pois ressalta que um currículo baseado nesses princípios contribuirá para formação de seres humanos éticos, íntegros e comprometidos com o bem comum. Afirma que a educação das crianças cearenses estará alicerçada no princípio de equidade, que seria o direito de oportunidade e acesso e permanência na escola e garantia de defesa dos direitos de todos os alunos aprenderem na idade certa.

Todas as etapas dos DCRC foram pensadas e gestadas seguindo as orientações da BNCC, que também foi pautada nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI (2009).

Para Lazaretti:

Do percurso até aqui empreendido, temos, em tela, que a BNCC foi gestada desde a década de 1990, com objeções e com tensionamentos sobre currículos e educação infantil; além disso, salvo as divergências entre os três principais documentos aqui rolados observamos que se trata de um movimento pendular, de continuidade e de descontinuidades. Houve mudanças estruturais entre os três documentos – RCNEI, DCNEI e BNCC, porém a finalidade educativa e a concepção de crianças são equivalentes. O RCNEI, aproximou-se de um currículo em que descrevia objetivos, conteúdos e orientações didáticas de caráter instrumental e direcionados; foi duramente criticado pela aproximação entre educação infantil e ensino fundamental, com a suposta ideia de antecipação da escolarização. Embora concordemos que cada etapa de ensino tem suas particularidades, não corroboramos o apelo pejorativo caracterizador do modelo escolar: ensino, professor, aluno, planejamento, aula, conteúdo e currículos. Essas terminologias foram suprimidas dos documentos subsequentes ou metamorfoseadas. Tanto as DCNEI quanto a BNCC centralizam o processo educativo na criança e em suas manifestações. (LAZARETTI, 2020, p. 112-113).

Então, colocar na prática um currículo baseado nesses documentos é muito desafiador para estados e municípios, pois são muitas as disputas e desafios na construção dos currículos, revisão de Projeto Político Pedagógico, adaptação dos professores e a adequação das escolas no meio de tantas mudanças ocorridas em um período de curto prazo, seu planejamento, suas orientações para o trabalho em sala de aula etc. Não obstante, essas orientações para implementação chegam até os estados, municípios e nas escolas através dos manuais de orientação, com normativas a serem seguidas com uma bula de remédio, pois o tempo sempre é muito urgente e não sobra espaço para uma discussão mais aprofundada, restando, na maioria das vezes seguir o passo a passo que foi normatizado.

No estado do Ceará, depois da aprovação do DCRC, em 2019, foram lançadas as orientações pedagógicas para 2020, as quais trazem tudo como receita pronta somente para a escola e o professor executarem, pois a construção do PPP deve seguir a lógica da preparação das crianças para as avaliações externas através da política do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

A política de formação de professores do Ceará está totalmente amarrada ao treinamento para utilização do material estruturado do PAIC, sendo uma formação técnica e reprodutivista. Com todo esse direcionamento, em que circunstância as instituições e os demais envolvidos com a educação pública poderão criar e elaborar os seus currículos de modos críticos e criativos? (LAZARETTI, 2020).

Outro ponto estruturante do DCRC apresenta como princípio o protagonismo infanto juvenil, e sugere, para formação dos alunos, como não serem apenas meros espectadores, mas como participantes e ativos sobre os seus processos de aprendizagem na construção de mudanças sociais. Para a concretização deste protagonismo coloca o professor como mediador de diálogo e da negociação da convivência.

O DCRC traz também a sugestão da transdisciplinaridade. O conceito surgiu no Brasil na década de 1970, tendo destaque na LDB 9394/96, nas diretrizes curriculares ainda na década de 1990 e foi o eixo norteador dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (1998) com interdisciplinaridade. Ele assume no seu texto uma visão sobre infâncias, adolescências, escola e sala de aula, territórios, professor aluno aprendizagem, ensino, tecnologia e ciência, dentro de uma perspectiva humanista (SEDUC-CE, 2020).

Como trabalhar essa transdisciplinaridade em sala de aula, com transformar a sugestão trazida pelo DCRC em currículo vivo ativo em sala de aula em meio a tantos desafios que o professor enfrenta no dia a dia da sala de aula? É certo que o conceito de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade não é novo, porém, ainda há muito o que se compreender e aplicar na

prática. O movimento da construção de um currículo mexe com toda estrutura da educação, mas ainda há muito que se pensar como o professor participa, faz parte dessa construção.

A BNCC e o DCRC, entretanto, não descem ao nível das especificidades do Município, nem das escolas. Considerando que somente a escola, em seu fazer cotidiano, é produtora de currículo, faz-se necessário que este esteja materializado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade de ensino (SEDUC, 2020). As orientações curriculares organizadas para a implementação dos DCRC em 2020, conduzem sobre a discussão com os professores e estudo sobre o PPP e sua reformulação, levando em consideração a realidade local, as especificidades do entorno de cada escola. Também falam sobre o envolvimento da família, funcionários e a comunidade interessados em contribuir para a construção do PPP.

Para essa renovação ou construção é importante que se conheça com profundidade o que é Projeto Político Pedagógico e qual a sua importância na escola. Pensar em um momento de estudo com os professores é fundamental para aprofundar os conhecimentos. A importância política e pedagógica envolve esse documento tão importante para a construção de uma escola pública que se preocupa em construir conhecimentos com identificação com a realidade da escola pública, que pense um projeto coletivo para a transformação da realidade de seus alunos.

O DCRC/BNCC traz sugestão para organização dos sistemas municipais e particulares. Destacamos que o DCRC para Educação Infantil não é currículo, mas sim uma referência que servirá para a construção e adaptação dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil públicas e privadas dos municípios cearenses (SEDUC, 2020). Ele traz orientação para o planejamento dos professores focados nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se).

Toda orientação do DCRC, articulada diretamente com a BNCC, coloca a responsabilidade com foco no professor como principal responsável pelo processo de realização do que propõe o documento e coloca no seu texto estruturante o professor com responsável para que todo o processo aconteça dentro da escola. Mas não seria necessário registrar em um documento tão importante para a Educação Infantil, a distribuição de responsabilidades e não somente deixar na mão do professor a realização de tantos processos? Qual a sua responsabilidade para que a educação das crianças aconteça? Vejamos o que diz esse trecho do DCRC:

Os princípios éticos, políticos e estéticos que estão descritos no artigo 6º das DCNEI (Brasil, 2009), norteiam a organização curricular da Educação Infantil. Esses princípios caracterizam-se nas práticas cotidianas e nas experiências significativas de promoção de igualdade e do respeito à diversidade de todas as crianças. Os professores podem tornar possível e garantir que esses princípios sejam vivenciados pelos bebês e pelas crianças, através de práticas que oportunizem a vivência de experiências significativas, por meio de atividades lúdicas. (SEDUC-CE, 2020, p.12).

É depositada na responsabilidade do professor toda a experiência vivenciada na escola, como se todos esses processos pudessem acontecer de uma forma única e que todos estivessem prontos para experienciar na escola de forma igualitária, sem apontar para as nossas diferenças sociais, de oportunidades de territórios de escolas onde esse processo vai acontecer.

3.3 Organização para implementação do DCRC nos municípios pelo Centro Regionais de Desenvolvimento da Educação

A implementação do DCRC/BNCC nos municípios foi descentralizada através das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), onde foi montada uma agenda a ser executada em 2019 e 2020, respectivamente. A CREDE 18, sediada no município de Crato e da qual faz parte o município de Nova Olinda, onde foi feita esta pesquisa, é composta por 12 municípios e atende a escolas das redes estadual e municipal, realizando um trabalho de cooperação técnica em parceria com os municípios sob sua jurisdição. Tal cooperação acontece principalmente por meio do Regime de Colaboração aqui já mencionado, e possibilita o desenvolvimento do PAIC.

Segundo relatórios apresentados pela CREDE 18, depois de ser aprovado o DCRC/BNCC em 2019, pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), foi organizado um Seminário Regional para apresentação da versão final do DCRC/BNCC, com a participação de todos os municípios que compõem aquela essa Coordenadoria Regional, onde foram convidados a participar secretários municipais de Educação, gerente do PAIC municipal, formadores do PAIC e gestores escolares, professores da Educação Infantil e professores por área de conhecimento para discutirem os eixos do DCRC.

A CREDE trabalha com um responsável pela articulação e estudo do DCRC/BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental e outro articulador para movimentar a organização do Projeto Político Pedagógico das escolas. Esse articulador para reformulação do PPP tinha

uma agenda que pretendia até o final de 2019 preparar as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, para que estivessem com seus PPP construídos.

Foi enviado para as Coordenadorias Regionais um Ofício Circular nº 25/2019 pela Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa (COPEM), em 28 de novembro de 2019, com as Orientações Pedagógicas para 2020, constando das orientações em formato digital e solicitando que essas orientações fossem disponibilizadas para as redes de ensino municipais, estaduais públicas e particulares.

Esse ofício já trazia uma agenda para a realização do segundo encontro de formação para a implementação do DCRC/BNCC, a ser realizado nos dias 09 e 10/12/2019 para Educação Infantil e Componentes do Ensino Fundamental e 12 e 13/12/2019 (Gestão do PPP) sendo sugerida a entrega de exemplares para todos os formadores regionais.

Segundo o Ofício Circular n.º 25/2019 da COPEM, para orientar a semana pedagógica de 2020, foram criadas as orientações pedagógicas com o objetivo de melhor nortear a implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) nas salas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Segundo o descrito no documento oficial, isso iria contribuir para elevar a qualidade da educação. O conteúdo do ofício da COPEM deixa claro o quão resumidas estão as orientações para implementação do DCRC em 2020, além de chegar ao professor e à escola com vários recortes direcionados para atender as Diretrizes de Avaliação do PAIC.

É difícil concatenar a dimensão da BNCC/ DCRC de uma forma tão fatiada como no documento com determinação que todos os alunos das escolas do Ceará devem ter as mesmas oportunidades, como diz a resolução do CEE de nº 474/2018 que aprova o DCRC em Artigo 1º, parágrafo 3º que:

§3º Fica determinado que todos os alunos do Estado do Ceará, sejam da escola pública ou privada, inclusive a militar, sem distinção, desenvolverão as mesmas aprendizagens consideradas essenciais, compreendo ser a educação o pilar essencial na edificação da sociedade do conhecimento para exercer papel de elemento redutor das desigualdades como fundamento de uma sociedade justa e desenvolvida. (CEE, 2018).

Como fica essa determinação do CEE para que todos os alunos tenham acesso a um conhecimento que dê oportunidades semelhantes para todos? Como a escola pública pode cumprir a responsabilidade de oferecer oportunidade para todos iguais se ela já nasce em um contexto de desigualdade? Como o professor, que não tem uma formação adequada e

oportunidade para debate sobre o currículo, pode também compreender o seu papel transformador da ordem social?

Outro ponto destacado como importante no Ofício Circular n.º 25/2019 é o planejamento organizado em rotinas pedagógicas que deverá nortear o tempo e o ambiente, e assim afirma que o eixo disponibilizará diversos planos já prontos. Percebemos na política de Educação do Ceará a disponibilização de tudo “prontinho”, deforma mecânica. O material pronto facilita muito o planejamento, mas torna-se muito mecânico e padroniza muito a sala de aula. Para Saviani (2020), o professor precisa ir além do saber técnico, assim, afirma que:

Entende-se que os educandos devem ser preparados para integrar a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa e, o quanto possível, inovadora. Espera-se, assim que o educador saiba compreender o movimento da sociedade, identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo que possa detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade. A formação do Educador envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto a partir do qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo, traduzida aqui na categoria do saber crítico-contextual. (SAVIANI, 2020, p.16).

O Ofício Circular com as orientações para a implementação do DCRC em 2020 finaliza observando que a equipe ProBNC, a COPEM/SEDUC-CE e UNDIME acreditam que a dedicação e o compromisso de cada professor do estado do Ceará, que possui papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, contribuirão para a construção de uma realidade educacional mais justa e igualitária (COPEM, 2019).

É mesmo possível implementar um currículo, construir e atualizar diretrizes dos municípios, revisar Projetos Políticos Pedagógicos, apenas com a dedicação de cada professor? A política neoliberal de responsabilização do professor nos processos educacionais é muito presente, não que professor não seja peça chave na formação das crianças, mas o sucesso da sala de aula vai muito além da boa vontade, depende de vários fatores externos como a condição social e de acesso dos alunos, escola, material e apoio recebido pelo professor, as condições de trabalho, dentre tantos outros.

Porém, a agenda prevista pela COPEM/SEDUC-CE não foi realizada conforme o agendamento previsto para dezembro de 2019. O calendário e reformulações dos PPPs nos municípios não foi concretizado. Não aconteceu formação para as equipes responsáveis pela articulação e reformação dos PPPs nas Secretarias Municipais de Educação dos 12 municípios da CREDE 18, chegando ao final de 2019 ainda com muitos atrasos nas etapas a serem cumpridas para implementação do DCRC/BNCC.

Não realizado o planejado para acontecer de formação para construção do PPP até o final de 2019, os municípios da CREDE 18 organizaram para suas semanas pedagógicas um momento para discutir o DCRC/BNCC. Esse momento de estudo foi conduzido pelos técnicos da CREDE18 e profissionais de outras instituições.

A partir de informações do relatório da CREDE 18, percebe-se que ao se aproximar do principal alvo de interesse da Base Nacional Comum Curricular através da sua concepção estadual, o Documento Curricular Referencial do Ceará já não acontece como o programado pela agenda estadual, e nisso os municípios ficam aos seus critérios para estudo, formação de professores e implementação do documento Curricular do Ceará.

Depois da realização da semana pedagógica os municípios dão início ao ano letivo 2020, no qual as rotinas de sala de Educação Infantil passam a ser planejadas seguindo as orientações do DCRC/BNCC. Mesmo sem a reformulação do PPP, não houve uma mobilização e articulação para essas mudanças.

Logo após o início do ano letivo de 2020, o planeta foi afetado pela pandemia do COVID-19, em queo mundo foi paralisado e as escolas foram as primeiras a serem fechadas. A pandemia de COVID-19 provocou o distanciamento social e fechamento de estabelecimentos diversos. Mediante Portaria n.º 188/2020, o Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, levando estados e municípios a editarem medidas legais para fechamento das escolas e início do ensino remoto em todas as modalidades.

O Conselho Nacional de Educação - CNE aprovou o Parecer n.º 5/2020, com diretrizes para reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia no intuito de:

Minimizar a necessidade de reposição de dias letivos a fim de viabilizar minimamente a execução do calendário escolar deste ano e ao mesmo tempo permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar a situação de emergência. (MEC/CNE, 2020, p. 7).

No Brasil, muitas redes de ensino, incluindo a rede pública de ensino municipal dos 12 municípios da CREDE 18, acataram as orientações e passaram a promover as atividades remotas junto aos alunos. Nesse jogo pela vida, a saúde pública, escolas e universidades tornaram-se peças centrais, e todos os planejamentos, inclusive os de implementação de diretrizes oficiais foram diretamente afetados pela situação emergencial pela qual passava a saúde pública.

Então, no mês de março de 2020 inicia-se o ensino remoto e chega ao cotidiano dos professores, alterando a sua rotina pedagógica, que em grande parte não tiveram a mínima condição de cumprir currículos e fazer planos de aula para atender a todas as demandas. De um dia para outro os professores saíram da condição de estar todos os dias com seus alunos fazendo o acompanhamento, orientando, para passar a contar com a total parceria da família para quem agora recaiu grande parte do acompanhamento que em outro momento era do professor.

A SEUDC-CE já havia lançado as Orientações Pedagógicas para 2020. No entanto, precisou se reorganizar e, no segundo semestre de 2020, lançar um outro documento para o contexto de pandemia da COVID-19, as Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC), para Educação Infantil e Ensino Fundamental. O documento tem como objetivo auxiliar a organização das atividades pedagógicas nas redes de ensino e nos municípios do Estado, contemplando as escolas regulares e as escolas diferenciadas (indígenas e quilombolas), nas etapas da Educação Infantil (creche e pré-escola) e do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) da Educação Básica, considerando o ano de 2020 e 2021 (ou enquanto a rede municipal achar necessário) (SEDUC-CE, 2020).

No próximo capítulo, analisaremos a percepção dos professores da Educação Infantil de uma Escola do município de Nova Olinda-CE, pertencente à CREDE 18, como eles compreendem o que é a BNCC, como foi realizado esse processo de implementação da BNCC/ DCRC e como a escola vivenciou esse momento que mudanças ocorreram.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC/DCRC NO MUNICÍPIO DE NOVA OLINDA-CE– O CASO DA ESCOLA JOSEFA CORDEIRO DE MATOS

Considerando o percurso feito até aqui, nesta pesquisa, faz-se necessário retomar a política de aprovação da BNCC, realizada em dezembro de 2017, para compreender a sua abrangência em todo o território Nacional e como esse documento foi apropriado nas Unidades da Federação, gerando movimentos nos currículos e práticas escolares cotidianas. Para tanto, e como proposto na descrição metodológica presente na introdução deste trabalho, nesse capítulo analisaremos como ocorreu a implementação da BNCC e do DCRC fazendo um recorte no Município de Nova Olinda-CE, e tendo como campo de pesquisa o Centro de Educação Infantil Josefa Cordeiro de Matos.

O ponto de partida para essa pesquisa está diretamente relacionado ao próprio contexto de formação e trabalho da pesquisadora, na graduação em pedagogia e no exercício como professora de Educação Infantil no município estudado, ao longo de duas décadas. Isso se deve ao fato do entendimento da importância de se compreender como se dá a apropriação, em nível de cotidiano escolar, de políticas curriculares como a BNCC e o DCRC. De que maneira os discursos proferidos e descritos na projeção de uma realidade que está diretamente ligada ao professor se concretizam no espaço, onde de fato a educação acontece, na escola. Ou seja, este capítulo trata dos arranjos entre o que foi pensado por um pequeno grupo para ser executado pelos professores o que de fato aconteceu a partir da percepção desses sujeitos.

Para adentrar na narrativa de apropriação é importante resgatar que até aqui discutimos sobre o significado de currículo, a história do currículo da Educação Infantil no Brasil, as políticas da educação desde a constituição de 1988 até a BNCC e sua implementação no Ceará através do percurso de construção do Documento Curricular do Ceará-DCRC, tendo como delimitação a implementação da BNCC/DCRC através da análise documental e histórica para a Educação Infantil.

Cumprir resgatar, ainda, que diante da construção e aprovação da BNCC, houve uma grande movimentação política de interesses diversos na aprovação, sendo disputados, nesse jogo da política, um elemento importante a se destacar, quais sejam, as mudanças contínuas nas políticas curriculares no Brasil, bem como a descontinuidade na implementação dessas políticas curriculares a partir das frequentes trocas de gestores.

Por fim, mas não menos importante, nesse processo de contextualização vimos que no movimento de elaboração da Base Comum Curricular são inúmeros institutos e empresas, já

citados em outros capítulos, que tomaram a frente na elaboração e implementação da BNCC, visando a atender aos interesses do capital privado.

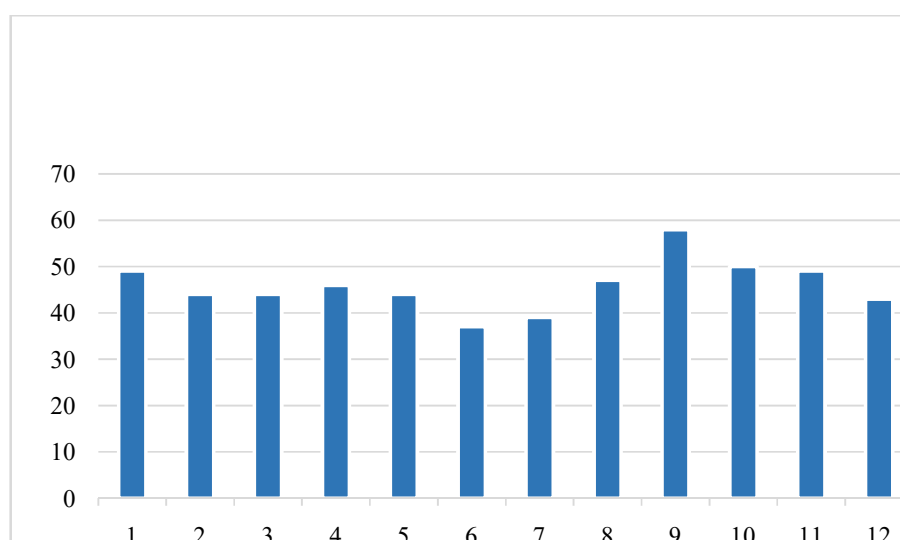
Portanto, aqui faremos uma análise dos resultados da pesquisa e de como se deu esse processo, quais as percepções e ações que foram realizadas junto às do Centro de Educação Infantil Josefa Cordeiro de Matos, Nova Olinda-CE. Antes, porém, apresentamos as especificidades das respondentes com relação às suas características identitárias, de formação e de trabalho.

4.1 Identificação

4.1.1 Idade e Gênero

Aqui analisaremos as características pessoais do grupo de professoras que respondeu ao questionário para coleta de dados. Nesse contexto, vimos que a idade média do grupo de professoras é de 45 anos, o que guarda relação com o fato da amostra ter sido definida com a participação de docentes que estivessem efetivados no ano de 2016.

Gráfico 01: Faixa etária das professoras



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Outro aspecto observado foi a declaração de gênero do grupo, no qual todos são do sexo feminino. Destacamos que foi contatado um professor, o qual não respondeu ao

questionário. Desse modo, vimos que a predominância feminina é uma característica comum, não só nesta escola, mas em grande parte das escolas de Educação Infantil, haja vista que essa fase da educação é atribuída ao ato de cuidar que, historicamente, é associado às mulheres.

As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não [eram] remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral. Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão. (KRAMER, 2001, p. 97).

Desse modo, o professor de Educação Infantil está ligado ao ato de cuidar e as escolas e as famílias acabam não confiando ao masculino essa função, sendo tão forte essa cultura que finda por definir um ambiente docente predominantemente feminino.

4.2 Formação

4.2.1 Formação inicial e Especialização

A formação inicial predominante no grupo de professores que responderam à pesquisa é Pedagogia, sendo que, em percentuais, são 83,33% das professoras. Por outro lado, somente 16,66% apresentaram outras licenciaturas como formação inicial.

Diante dessa informação, percebe-se que as professoras vinculadas à instituição pesquisada estão atendendo a um critério mínimo exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação a 9394/96, no seu Art. 62, onde se preconiza que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Sendo essa a formação mínima para o trabalho docente com a Educação Infantil, essa exigência contribuiu para a melhoria da qualidade na Educação infantil que deixa de ser vista apenas como uma atividade para cuidar das crianças, que qualquer um poderia fazer, e passa a ser reconhecida como a profissão de Professor da Educação Infantil.

Assim, uma das possíveis alternativas de estruturação curricular para a formação de profissionais da educação infantil, já sugerida por Souza e Kramer (1992), apresenta como requisitos: superar a fragmentação do trabalho e a mera justaposição de linhas; construir bases teóricas da ação pedagógica que permitam articular a singularidade das situações cotidianas com a totalidade da vida social e política; ter clareza de que a formação visa simultaneamente a ampliação crítica dos conhecimentos e a construção da autonomia e da cooperação do trabalho. (KRAMER, 1994, p.26).

A exigência de formação na LDB 9394/96 é um importante passo de reconhecimento da importância da Educação Infantil e de como os anos iniciais das crianças na escola representam um diferencial na construção da sua formação. Neste aspecto, um professor preparado com boa formação fará toda a diferença na vida das crianças e na construção de uma escola mais democrática e transformadora.

Outra indagação feita às professoras foi sobre suas formações em nível de Especialização. Sobre isso, sistematizamos as respostas no quadro.

Quadro 2 - Distribuição das professoras com relação à formação – Especialização

Quantidade	Especialização lato sensu	Porcentagem
1	Psicologia Aplicada à Educação	8,33%
5	Psicopedagogia Clínica Instrumental e Organizacional	41,67%
1	Língua Portuguesa e Inglesa	8,33%
1	Gestão escolar	8,33%
4	Não possui Especialização	33,33%

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Sobre a formação das professoras, observa-se que a maioria também fez além da graduação, uma Especialização Lato Sensu, ou seja, 66,66%.

No quadro das Especializações vimos que são formações em temáticas relacionadas à educação que se aproximam da Educação Infantil como Psicologia Aplicada à Educação e Psicopedagogia Clínica Instrumental. Estas formações poderão contribuir diretamente com o trabalho do professor em sala de aula. Os outros temas também trazem sua contribuição para a formação dos professores.

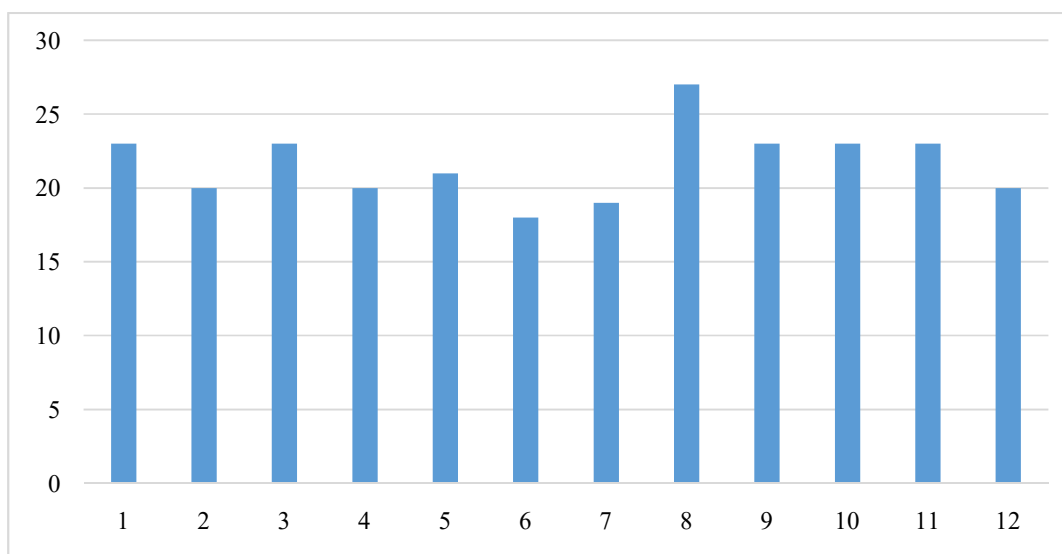
4.3 Relações institucionais na educação

4.3.1 Rede, Tempo de Serviço e Regime de Trabalho

Nesse tópico, para complementar as características do grupo pesquisado, traremos informações sobre suas relações institucionais na educação no que se refere à rede onde se vincula, tempo de serviço que está atuando como professor da Educação Infantil e regime de trabalho semanal distribuído por horas de trabalho.

O tempo de serviço das respondentes está demonstrado abaixo através do gráfico 02, que mostra o tempo que cada uma tem de trabalho como professora da Educação Infantil.

Gráfico 02: Tempo de serviço das professoras



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Analisando as informações do Gráfico 2, percebemos que todas já têm um longo tempo de trabalho na educação, com uma média de 21,6 anos de atuação como professor da Educação Infantil.

Essas professoras são do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação, foram efetivados através de Concurso Público para cargo de professor da Educação Infantil. Pela média de tempo de serviço todas já foram contratadas seguindo a obrigatoriedade da Lei. Essa mudança aconteceu a partir da redemocratização. O professor efetivado por um concurso

público apresenta redução da precariedade do trabalho e tem uma melhoria salarial como garante a LDB 9394/6 no tocante ao requisito da efetivação docente.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – Piso salarial profissional;

IV – Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – Condições adequadas de trabalho. (LDB, 2020, p.45).

Não é que essa obrigatoriedade prevista na Lei tenha erradicado a precariedade do trabalho na Educação infantil, pois nesses vinte e cinco anos de sua aprovação, ainda temos professores com contratos temporários, baixos salários e condições de trabalho muito precárias.

Quanto à quantidade de horas trabalhadas semanais, metade trabalha vinte horas semanais e a outra metade trabalha quarenta horas semanais. Essa quantidade de horas trabalhadas semanalmente é dividida em planejamento, estudo e horas em sala de aula. A divisão se dá da seguinte maneira: um terço para estudo e planejamento e os outros dois terços para trabalho em sala de aula. Essa prerrogativa consta na Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e define no seu artigo primeiro, parágrafo 4º que, na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (BRASIL, 2008).

Com a aprovação da Lei do piso salarial, os professores da Educação Básica passam a ter a garantia de um melhor salário, sendo que cada Unidade da Federação tem salários diferenciados, a partir do piso garantido por Lei, havendo uma grande diferença ainda entre o professor efetivo e o professor com contrato temporário.

No próximo tópico, analisaremos a compreensão dos professores sobre a BNCC, quais as percepções dos mesmos sobre esse documento, pois esse é um dos pontos centrais da nossa pesquisa.

4.4 Compreensão da BNCC

4.4.1 Compreensão dos professores sobre BNCC

Retomando ao momento anterior, sobre a aprovação da BNCC em 2017, seguindo as orientações do MEC, o Estado do Ceará, imediatamente após a aprovação da BNCC, preparou a construção do Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC), tendo a sua aprovação em janeiro de 2019. Logo após a sua aprovação é delegada às Coordenadorias Regionais de Educação a função de articular nos municípios a implementação da BNCC/DCRC, através da formação de professores e organização curricular e Projeto Político Pedagógico.

Essa parte introdutória é somente para situar sobre a BNCC/DCRC e como esses documentos são identificados pelas professoras do CEI- Josefa Cordeiro de Matos em Nova Olinda –CE.

Nesse aspecto, a maioria compreende que a BNCC representa apenas um documento regulatório, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Percepção dos professores sobre a BNCC

Nº de professores	Resposta sobre entendimento da BNCC	Porcentagem
10	Documento Regulatório	83,33%
1	Ferramenta	8,33%
1	Norteadora do Currículo	8,33%

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

No quadro acima estão sistematizadas as respostas das professoras sobre o entendimento do que seja a BNCC. Como podemos observar, a maioria disse que ela é um documento regulatório. Em complementação a essa resposta, elas afirmam que é um documento que irá regular o que os alunos aprenderão na escola, e que por ser um documento que regula o que deve ser ensinado na escola vai garantir que todos os alunos aprendam.

Outro entendimento sobre a BNCC é de ferramenta que assegura para o professor um trabalho com qualidade, aparecendo também a expressão “norteador de currículo”. É importante salientar nessa análise que apareceram apenas em duas respostas associando a

BNCC à palavra “Currículo”, todas as outras respostas foram complementadas se referindo à sua importância para a aprendizagem dos alunos.

Para fazer um comparativo entre as respostas com a fundamentação de definição desta, podemos afirmar que:

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017).

Percebe-se na comparação acima que as professoras têm a percepção do que seja a base, mas ainda de uma forma muito vaga de conhecimento sobre sua definição e importância para construção dos currículos escolares e de como esse documento afetará os currículos dos estados e, conseqüentemente, dos municípios. Mas, o que seria o currículo na escola?

O que se deve indagar a partir das concepções de currículo nacional: não seria no mundo vivido que o currículo escolar encontraria o seu empoderamento dos sujeitos cognoscentes? Não seria o conhecimento contextualizado efetivamente potencializador para tomada de posse do real? E, por fim, não deveria os conhecimentos derivados da curiosidade dos educandos e educadores fazerem parte do currículo escolar? Para responder a essas questões, necessário, primeiramente, distinguir que ao carrear para o currículo escolar apenas conhecimentos ditados por “especialistas” acabamos promovendo o aprisionamento do conhecimento a ser escolarizado, a castração da curiosidade e o apoderamento do educando e não o seu empoderamento. (CURY; REIS; ZARNARDI, 2018, p. 125).

O currículo que se materializar na sala de aula dependerá diretamente do que o professor conhece sobre e como interpreta a realidade da sua sala de aula. Nesse momento, o conhecimento crítico sobre o currículo acontecerá de fato de forma contextualizada e será estimulador do pensar no educando e não apenas um acumulado de conteúdos mecânicos.

4.5 Formação Continuada para implementação da BNCC

Dando Continuidade ao foco dessa pesquisa analisaremos o processo de formação dos professores para implementação da BNCC, ou seja, como as professoras depõem sobre o processo de formação e preparação para tal.

4.5.1 Formação continuada: Tempo, Responsável e Formato

As informações sobre o tempo, quem foi o responsável pelas formações e o formato dessas formações também foi perguntado aos professores para compreendermos como foi esse processo e observarmos detalhes importantes dessa formação continuada.

As respostas dos professores em relação a tempo/duração das formações foram contraditórias, sendo que 41,67% desses professores informaram que fizeram a formação continuada sobre a BNCC e sua implementação no período de um bimestre, 25% responderam que haviam feito essa formação durante um semestre, 16,66% responderam que aconteceu durante um ano e 16,66% não souberam responder em quanto tempo aconteceu a formação.

Ao responderem as questões apresentadas sempre apareceram respostas de forma muito vaga, mesmo havendo uma explicação antes do envio do questionário online. Mesmo os professores que responderam sim, não souberam exemplificar com detalhes mais seguros desse período de formação.

Nessa categoria formação perguntou-se sobre o responsável pela formação, e surgem também contradições, assim 66,66 % afirmaram que foi a Secretaria Municipal de Educação que realizou a formação continuada sobre a BNCC, 16,66% responderam ser a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) 18. Os 8,33% não souberam responder quem fez a formação para os professores.

Quanto ao formato da formação realizada, 66,66% dos professores responderam que as formações aconteceram de forma online, 25% responderam que foi presencial e 8,33% não souberam responder. Houve divergência de que modo aconteceram as formações.

Os professores informaram que as formações aconteceram nos encontros para formação dos professores da Educação Infantil, dentro da proposta do PAIC, Eixo da Educação Infantil, e eram divididos em momentos de estudo da formação e momentos para estudo da BNCC, também afirmam que o que mais se discutiu durante esses encontros foi como planejar a partir dos Direitos de Aprendizagem e dos Campos de Experiências.” *A formadora do PAIC, sempre separava um tempo dentro da formação para falar da BNCC”.*

Podemos observar que não houve uma formação específica, bem detalhada sobre a BNCC/DCRC, apenas momentos pontuais dentro das formações, mesmo a maioria afirmando

que houve a formação, no entanto, informam que houve momentos pontuais e que esses momentos estavam ligados à elaboração da rotina pedagógica.

São pontos relevantes da implementação a formação dos professores: reformulação dos currículos dos municípios seguidos da reformulação do Projeto Político Pedagógico, e para fechar esse ciclo é fundamental o conhecimento do professor no debate.

Investir em uma sólida formação teórica, que supere visões simplistas, reducionistas e limitadas dos processos escolares é o caminho para a construção de uma nova postura profissional para os professores da Educação Infantil. Afinal, a LDB transferiu, como já dissemos, a Educação Infantil da assistência social para a educação e precisamos nos apropriar desse novo patamar em que a criança passou a ser o nosso aluno. Dessa forma, o foco das preocupações passou a ser a nossa prática pedagógica, os processos de ensino-aprendizagem e as intervenções que promovam o desenvolvimento, tendo em vista a aquisição, pelas crianças, dos conhecimentos culturalmente produzidos e tidos como importantes de serem transmitidos às futuras gerações. (MONTEIRO *et al.*, 2018, p.27).

É necessária a formação dos professores para que possam contribuir no processo de implementação da BNCC, de forma efetiva dando sugestões, nos alinhamentos dos currículos escolares e Propostas Pedagógicas, como sugere a Base. E nesse contexto o professor tem que ter clareza do que é o currículo, a Base e o PPP, para sugerir, criticar e pensar no aluno com direito a uma educação transformadora de acesso a conhecimento do mundo.

De acordo com a Resolução N.º 2 de dezembro de 2017, Art. 15, as instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC. Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020. Então, a previsão era que a implementação a acontecer entre 2019 e 2020, porém com a chegada da Pandemia do COVID-19, os planos da educação para essa implementação tiveram que ser modificados.

Com a Pandemia, as formações passaram acontecer de forma online, seguindo esse formato, foi dificultado o contato e articulação entre a escola e os professores, as formações, não acontecendo como deveria ser todo o processo como determina a resolução acima.

Então de acordo com as informações da CREDE 18, as formações para implementação da BNCC/DCRC, não foi possível concluir a agenda para 2019, ficando para 2020, e em 2021 ainda não foi concluída a formação dos municípios para elaboração ou reformulação do Projeto Político Pedagógico, pois ainda continua a pandemia do COVID-19.

4.6 Currículo e o Projeto Político Pedagógico (PPP)

4.6.1 Adequação Curricular e o Projeto Político Pedagógico

Na Resolução CNE/CP N.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui a implantação da BNCC, no Capítulo III, diz do Currículo e Proposta Pedagógica. No Artigo 6º diz sobre esse processo dentro da escola. Art. 6º As propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino, para desenvolvimento dos currículos de seus cursos, devem ser elaboradas e executadas com a efetiva participação de seus docentes, os quais devem definir seus planos de trabalho coerentemente com as respectivas propostas pedagógicas, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB (BRASIL, 2017, p.5-6).

No Estado do Ceará, essa implementação veio através da construção do Documento Curricular do Ceará-DCRC, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEECE), através da Resolução n.º 474/2018 e pelo Parecer 0906/2018 do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEC).

Para investigar sobre Currículo e Proposta Pedagógica, trazendo a percepção dos professores, foi perguntado se a escola fez a adequação Curricular e do Projeto Político Pedagógico, sendo que o Ceará construiu o Documento Curricular do Ceará (DCRC), compartilhou a construção de um currículo comum para o Estado com representantes de todos os municípios e logo após sua aprovação, os municípios com sua rede escolar iriam adaptar os seus currículos às suas realidades locais, e aos seus conhecimentos regionais, e as escolas reformulariam o seu Projeto Político Pedagógico.

Nesta análise sobre a adequação curricular e Projeto Político Pedagógico, 91,66% das respostas foram sim, para realização da adequação curricular e do PPP na escola. Porém analisando as respostas percebemos que são esvaziadas em relação ao saber, de fato, o que é o currículo, o que é o PPP e como ele acontece dentro da escola. No grupo de professores que respondeu ao questionário, uma professora respondeu que não houve a adequação curricular e reformulação do PPP.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA, 1998, p.11).

O PPP é muito importante dentro do processo pedagógico, ele representa a realidade escolar, o que a escola de fato quer construir dentro do seu processo de ensino de construção de uma aprendizagem democrática, e esse processo envolve todos que fazem a escola.

A compreensão dos professores acerca da adequação curricular situa-se no entorno de uma rotina pedagógica oferecida pela Secretaria de Educação, a qual foi adaptada, com os Direitos de Aprendizagem e Campos de Experiências. No Documento Curricular do Ceará (DCRC) o que ele diz sobre o currículo nas escolas como deve ser vivo, prazeroso:

Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), o mesmo busca apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo estado do Ceará que é o direito de aprender na idade certa. (SEDUC-CE, 2018).

O Documento Curricular do Ceará explicita que esse currículo construído nos municípios, e logo nas escolas, precisa ser vivo e prazeroso e deve assegurar as aprendizagens essenciais. Os professores não tendo a clareza necessária sobre o que é o currículo, PPP e a sua função dentro da escola, como estão relacionados com as aprendizagens e experiências das crianças, como fazer na prática esse currículo se não tem conhecimento da dimensão do que é um currículo escolar?

Ao responderem sobre a reformulação do PPP da escola, só metade dos respondentes afirmaram que sim, ou seja, 50% afirmam que a escola fez adequação do PPP, a outra metade ficou dividida em 25% afirmaram que não houve adequação e outros 25% não souberam responder se escola faz essa adequação do PPP.

No Quadro 4 é representado o que os professores responderam sobre a sua compreensão sobre reformulação do Currículo e adequação do Projeto Político Pedagógico.

Quadro 4– Compreensão dos professores sobre adequação curricular e PPP

ADEQUAÇÃO CURRICULAR	ADEQUAÇÃO DO PPP
Através de formações	Através de projetos desenvolvidos na escola
Mudou as rotinas de trabalho para campos de experiências	Não foi feita adequação
Adaptação da rotina pedagógica para trabalhar com os Campos de Experiências	Fez por meio de reuniões com professores

Fez palestras e formações	A escola não possui PPP
Revisando currículo, contextualizando a realidade	Fazendo alinhamento das competências e habilidades da Educação Infantil
Fez encontros mensais	Através de estudos
Através de encontros presenciais para estudar o documento	
Fazendo a flexibilização do currículo e adaptando	
Desenvolvimento dos Campos de Experiências	

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Fazendo uma análise da resposta dos professores, podemos observar que eles não conseguem situar o que é o Currículo e o Projeto Político Pedagógico nem como se dá o processo de adequação desses dois documentos. Nas respostas, não conseguem dimensionar os caminhos para adequação do PPP, bem como acontece todo o processo de construção e atualização, quem são os envolvidos e que passos direcionam para construção ou adequação do PPP.

Observa-se que não há referência ao Documento Curricular do Ceará e que os professores não citam a existência do mesmo como documento de referência para adequação curricular para a Escola de Educação Infantil. O entendimento do professor está mais relacionado à adequação da rotina para a sala de aula. Pois o que acabou acontecendo com os professores foi apenas o estudo e adequação da rotina introduzindo os Campos de Experiências e Diretos de aprendizagem que já eram contemplados.

Pelo que verificamos, não aconteceram formações ou discussões que aprofundassem os conhecimentos da BNCC/DCRC para que os professores da Educação Infantil tomassem conhecimento, discutissem e entendesse o que é esse documento e o que ele significa para a construção das escolas brasileiras. Daí a importância de uma formação que não seja apenas para seguir orientações e formulários, pois afasta o professor de uma formação reflexiva. Não é porque é Professor de Educação Infantil que não precise de uma formação reflexiva.

A melhoria da escola exige um processo sistemático, o que supõe que as mudanças em uma parte do sistema afetam as demais partes. Portanto, a formação dos professores influencia e sofre influência do contexto no qual se dá e essa influência condiciona os resultados que podem ser obtidos. (BRANCO *et al.*, 2018, p.66).

A formação e o entendimento do professor sobre os processos da escola em especial os processos pedagógicos de construção, participação e reflexão, ainda ficam distantes do ideal, pois nesses momentos de construção dificilmente o professor é convidado a participar efetivamente. “O professor não trabalha só com rotinas, há momentos em que precisa mobilizar saberes, resolver crises, criar, inventar e definir estratégias e isto vai muito além da formação técnica, constitui-se como dimensão da totalidade.” (NOGARO; NOGARO, 2012, p.113).

A próxima categoria que foi perguntada aos professores foi sobre a estrutura da escola e materiais e como foi a adaptação da escola para trabalhar com as crianças a partir da orientação da BNCC, pois é importante a reflexão sobre os espaços oferecidos, para o trabalho com as crianças.

4.7 Adaptação da escola para BNCC

A escola foi movimentada para formar professores, fazer mudanças no contexto didático, se adaptar à nova proposta curricular. Mas, além disso, a escola oferece espaços adequados, materiais que possam facilitar o trabalho das crianças e que possam estimular o seu desenvolvimento. Como oferecer oportunidades às crianças, estimular a criatividade, a descoberta, a interação se a escola não dispõe de espaços adequados para a interação e troca entre professor e aluno?

Ao responder aos questionamentos sobre a adaptação da escola, os professores deram respostas, mais relacionadas a planejamento como: “*Estabelecendo conteúdos e trabalhando de acordo com a realidade dos alunos*”. A maioria respondeu sim, a escola está preparada, dos respondentes, 58,33% acreditam que sim, a escola está preparada para trabalhar as orientações da BNCC/DCRC. Mas, 33,33% dizem que houve parcialmente, só recebendo apoio na mudança de planejamento. E 8,33% afirmam não houve mudanças, tudo continua como sempre foi não percebendo mudanças.

Os professores também responderam sobre as formações e momento de estudo entre professores, Núcleo Gestor e formadores da SME, que passaram por um processo de formação e adaptação para o trabalho com os Campos de Experiências, Direitos de Aprendizagens, Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento. Os professores respondentes têm respostas muito vagas, não é possível perceber uma análise mais crítica sobre o que é oferecido. Sobre as condições de trabalho, muitas respostas são curtas, sem uma análise do espaço de trabalho do que recebem como formação.

Então o que a maioria afirma nesse contexto é que a escola está adaptada, foi preparada com orientações, formações, planejamento e estudo, que mesmo no contexto de pandemia tiveram encontros *online* para estudo e que houve uma preparação para implementação da BNCC/DCRC, em sala de aula.

É importante pensar reflexivamente como sendo o professor aquele que aprende e que ensina, para Paulo Freire:

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. (SHOR; FREIRE, 1986, p.27).

É imprescindível que o professor seja agente de transformação da realidade de seus alunos. O conhecimento é o caminho insubstituível na busca do novo da mudança necessária.

Na última categoria a ser analisada sobre a Secretaria Municipal de Educação (SME), questionamos como a SME preparou os professores e a escola nesse momento de transição e implementação da BNCC/DCRC, que tipo de suporte foi oferecido, segundo a percepção dos professores.

4.8 Acompanhamento e Suporte

4.8.1 A SME na implementação da BNCC/DCRC

Nessa última categoria, faremos uma análise sobre o apoio da SME e seu acompanhamento na implementação da BNCC/DCRC, na sala de aula, como os professores analisam esse apoio e acompanhamento recebido dentro da escola e suas percepções sobre a atuação da SME nesse momento.

Para maioria dos professores que responderam ao questionário e confirmaram ter recebido acompanhamento da SME, representou 75% das respostas afirmativas quanto ao recebimento de acompanhamento no processo de implementação. Os professores descrevem como esse acompanhamento nesse momento de mudanças aconteceu, havendo uma variedade de respostas em relação a esse acompanhamento. Os outros 25% consideram que houve parcialmente, deixando a desejar.

Os professores descreveram esse acompanhamento por meio da participação dos técnicos da SME, nos momentos de reuniões pedagógicas, planejamentos, dando suporte orientado na construção das rotinas pedagógicas, fazendo visitas a escola e acompanhamento da Gestão Pedagógica da escola.

Dos professores que responderam somente um falou acerca da mudança no formato das aulas devido à Pandemia da COVID-19 e sobre o desafio trazido pelo formato de aulas *online*, especificamente da Educação Infantil. É interessante observar que os professores não falam sobre as dificuldades que enfrentam diante desse processo de mudanças. Um ponto importante durante o contato para que respondessem ao questionário foi a preocupação de como essas respostas poderiam influenciar no seu ambiente de trabalho.

Os professores, mesmo sendo efetivos, ainda têm insegurança em apresentar sua opinião em relação às suas condições de trabalho, às dificuldades cotidianas que a escola enfrenta e as mudanças constantes nas políticas públicas que influenciam diretamente no seu trabalho.

Para fechar esse ponto da análise como os professores relatam ação direta da SME no trabalho em sala de aula, o suporte recebido e de que forma isso vem acontecendo já que a escola de Educação Infantil pesquisada é a maior do município e funciona na sede da cidade, atendendo toda a demanda da Educação Infantil da zona Urbana do município de Nova Olinda-CE. Os resultados das respostas dos professores serão apresentados no Quadro 5.

Quadro 5– Suporte da Secretaria Municipal de Educação aos Professores

Tipo de suporte oferecido pela SME aos professores
Materiais de apoio
Orientações para preparação da rotina
Não recebeu
Apostilas, vídeos atividades
Formações
Elaboração de planejamento
Deixa muito a desejar espaço, materiais e recursos
Materiais didáticos

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

O quadro supracitado demonstra as respostas dadas pelos professores de como a SME deu suporte nesse processo. Relataram pontualmente como quais tipos de suporte oferecidos pela SME para os professores nesse processo de implementação da BNCC/DCRC.

Entre os respondentes, um afirmou não receber nenhum suporte da SME e outra afirma que deixa muito a desejar o suporte da SME a escola e que o principal apoio recebido é a formação e orientações para planejamento, porém de concretos apoios com materiais para trabalhar na prática com as crianças somente um menciona sobre isso.

A educação de qualidade é responsabilidade do Estado e de governos, que, por meio de financiamentos e de políticas públicas comprometidas com os interesses da sociedade, criarão condições objetivas e subjetivas para que a alcancemos. Essa responsabilização é inegociável e não pode se expressar por reformas, que pouco ou quase nada contribuem para a transformação das estruturas que embasam as mudanças: social, educacional, econômica, cultural, política. (VEIGA; SILVA, 2018,p.46).

A falta de apoio ao professor da Educação Infantil da rede pública ainda é uma realidade bastante comum. Assim, a falta de materiais para trabalhar com os alunos ainda é recorrente. Os professores recebem as orientações, mas a condição de trabalho tem que ser feita na maior parte das vezes no improviso e, costumeiramente o custo sai por conta do professor.

Desta forma, não basta mudar a legislação, mudar currículo, universalizar currículo, informando que todos os alunos terão oportunidades iguais de aprendizagem, um currículo comum, não é garantia de acesso às aprendizagens necessárias para as crianças filhas dos trabalhadores, pois percebemos a distância entre o que orienta os documentos e a realidade da sala de aula.

Os professores entendem que a BNCC vem contribuir e muito para aprendizagem dos alunos; a sua prática em sala de aula, porém não apresenta conteúdos detalhados para serem ensinados. Como o professor vai ensinar esses conteúdos e como as crianças são diferentes e as oportunidades diferentes em cada região não se pode afirmar que a BNCC acabará com essas diferenças na escola, que a partir de então todos terão “oportunidades iguais” é muito distante das realidades das escolas do Brasil.

Além dos professores que responderam ao questionário online, o coordenador da Escola respondeu ao questionário com perguntas idênticas às respondidas pelos professores, para podermos analisar a realidade relatada pelos professores em comparação à coordenadora. Quais pontos concordam ou divergem.

4.9 A Coordenação Pedagógica

4.9.1 Percepção da Coordenação Pedagógica

A Coordenadora Pedagógica foi responsável por fornecer respostas ao questionário enviado. Ela tem como formação inicial Pedagogia com Especialização *Latu Sensu* em Psicopedagogia Aplicada à Educação, trabalha há 29 anos com Educação Infantil, sendo a maior parte desse tempo como professora, demonstrando um longo período de experiência nessa modalidade de ensino.

Ao responder sobre a sua compreensão sobre Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ela informa que “*É um documento que **norteia** todas as escolas do Brasil. Contempla todas as fases da Educação Básica*”(sic). Dando destaque a palavra “*norteia*”, pois além disso ele é um documento obrigatório a ser seguido por todas as escolas públicas e privadas de todo o Brasil. A resolução N.º 2 de 22 dezembro de 2017 diz: 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. Deixando bem claro a obrigatoriedade de as escolas seguirem a orientações.

Em relação à formação, a coordenadora informa haver feito o estudo sobre a BNCC, nas formações do PAIC, realizados pelo Formador da Secretaria de Educação, ressalta que foi de forma muito superficial, restando ainda muitas dúvidas sobre a BNCC/DCRC, relata ainda que a maioria dos professores possuem muitas dúvidas, não sabendo como planejar atendendo às exigências que o documento estabelece, em relação a Campos de experiências, Direitos de aprendizagem a competências e habilidades.

Ela afirma que o processo de formação ainda está acontecendo, mas precisa de maior atenção dos professores para compreensão das mudanças. As formações aconteceram de forma presencial antes da Pandemia do COVID-19, depois passaram a acontecer de forma *online*, através do *Google Meet*.

Ao responder sobre adequação curricular e Projeto Político Pedagógico, ela afirma conhecer que uma das exigências da BNCC é fazer a adequação dos Currículos e do PPP, porém relata que não houve essas adequações na escola e que essa era a realidade de todas as escolas do município. Ela informa que apesar de não haver acontecido a atualização do PPP, as escolas vêm priorizando os Direitos de aprendizagem e os Campos de experiências, dentro das exigências da BNCC.

O outro ponto é como a escola tem recebido acompanhamento para processo de implementação. Para a coordenadora, o suporte e acompanhamento desse processo vindo da SME é por meio das formações, acompanhamento dos planejamentos por coordenadores da Educação Infantil, alinhando esses planos de aula à BNCC/DCRC.

E por último, foi pedido para ela descrever de que forma a coordenação acompanha esse processo com os professores em sala de aula. Ela descreveu que ocorre mediante o planejamento das rotinas e propostas de atividades para os alunos. E no final, ela fala sobre as orientações de atividades para serem encaminhadas de forma remota, por meio de vídeo aulas.

Ao fazermos um comparativo entre as respostas da Coordenadora e professores, percebemos um grande distanciamento entre as políticas públicas e a realidade da escola. Falta clareza sobre essas políticas e o seu papel no contexto escolar. A BNCC, uma política ligada diretamente ao currículo de toda educação básica do país, que vai direcionar a formação de várias gerações, ainda é vista superficialmente pelos professores. Não há profundidade de conhecimentos sobre o que é o currículo e sua relevância no processo de formação das crianças.

As afirmações da coordenação só reafirmam que os professores não têm os conhecimentos necessários para realizar mudanças curriculares e elaborar o PPP que seja a referência da escola e demonstre as concepções de educação desses professores, quais suas perspectivas sociais, culturais e políticas para a formação das crianças.

Ser professor da Educação Infantil é uma tarefa muito mais complexa do que só transferir conteúdo, exige reflexão, compreensão da realidade, entender o universo infantil. Assim, relatam Shor e Freire (1996, p. 21):

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser ontológica, política, ética, epistemológica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.

Existe neste contexto, diante do observado, uma reflexão sobre a formação de professores que, tanto inicial como continuada, deve ser uma formação reflexiva. Os gestores da Educação pública pensam a formação dos professores de maneira muito técnica. É verdade que não interessa a quem está no poder uma formação questionadora e reflexiva porque esse tipo de conhecimento levado ao professor ocasionará mudança nas estruturas de poder.

Essa incompletude de respostas nos leva a pensar sobre a necessidade do aprender dos alunos e dos professores, da importância da formação inicial e em que contexto ela acontece,

que professores estão sendo formados para atuarem nas salas de aula da Educação Infantil. A política da BNCC não reconhece a precariedade do trabalho dos professores e a necessidade de investimentos no desenvolvimento profissional (VEIGA; SILVA, 2018).

As políticas reformistas da Educação mudam com frequência de acordo com o grupo político que acessa ao poder, com prazos curtos para a implementação e avaliação e estão sempre ligadas às avaliações externas e resultados quantitativos. Não há um tempo necessário para implantação e avaliação das políticas e seus efeitos na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao caminhar até aqui, chega o momento de tecer considerações finais sobre o cumprimento dessa pesquisa, que teve como objetivo geral analisar o processo de implementação da Base Comum Curricular para Educação Infantil, no Município de Nova Olinda-Ce. Ademais, buscamos compreender a percepção dos professores sobre a BNCC, e como esse processo aconteceu na escola, como os professores foram formados de acordo com o previsto na Resolução CNE/CP n.º 2 de 22 de dezembro de 2017, que orienta a implantação obrigatória da BNCC da Educação Básica (BRASIL, 2017). Essa determinação deveria ser cumprida por todas as instituições escolares públicas, privadas e filantrópicas, até 2020.

Ressaltamos que a investigação com o objeto de estudo não finaliza nessa pesquisa, havendo a possibilidade de mais aprofundamento e outras perspectivas em relação a essa temática, pois o estudo sobre a política da BNCC, envolve um vasto campo, e as políticas públicas que sustentam as mudanças curriculares, a escola, e a formação de professores são os principais agentes das práticas escolares.

Como professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais, percebo a grande fragilidade que ainda existe nessa modalidade de ensino, a falta de conhecimento mais consistente sobre a criança, a aprendizagem e a dimensão do que é o professor da Educação Infantil. Desse modo, no momento em que chegou para os professores um documento fundamental para a construção curricular, vimos que a Secretaria Municipal de Educação não ofereceu uma formação reflexiva, um debate em conjunto com professores, o que retirou do contexto pontos a serem orientados para o planejamento e o estudo com os professores. Desse modo, da maneira que aconteceu, esse estudo não passou de uma instrumentalização, o professor apenas compreendeu formulários técnicos.

Se não temos um conhecimento mais aprofundado desse documento, se não temos a dimensão do que é um currículo e não fizemos uma reflexão sobre o projeto político pedagógico, como compreenderemos o que é um planejamento que vai atender o que propõe os documentos oficiais, que esteja comprometido com a aprendizagem das crianças; que provoque posturas reflexivas sobre a aprendizagem?

Em momento de conclusão, cumpro inferir que os resultados dessa pesquisa apontam para novos questionamentos, tais como este que apresentamos aqui. No entanto, acreditamos que contribuímos para novos cenários de pesquisa, na medida em que discutimos sobre a história das políticas públicas para educação infantil, seus avanços e retrocessos, a partir de

uma abordagem histórica no período de 1988 até 2016, apresentando as políticas curriculares para a educação infantil que antecederam à aprovação da BNCC.

Ademais verificamos os caminhos percorridos pela SEDUC-CE, através da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação-CREDE 18, para implementação da BNCC através do DCRC nos municípios. Está posto neste trabalho um resgate histórico da construção do documento Curricular do Ceará e como o Estado conseguiu articular os 184 municípios para a construção do DCRC. Ou seja, trouxemos também Leis, Decretos e orientações que nos ajudaram a compreender todo o processo.

Pesquisar esse processo de implementação da BNCC Educação Infantil nos possibilitou um olhar diferenciando dentro da prática como professora de crianças há mais de vinte cinco anos e poder refletir sobre as nossas experiências não só em sala de aula, mas também na gestão escolar, passando por experiência como Gestora e Coordenadora da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A pesquisa nos ajudou a perceber ainda mais as dificuldades de quem está na ponta para fazer acontecer as políticas públicas da educação dentro da escola, como são os obstáculos na formação continuada dos professores e a falta de apoio material, bem como a interferências política partidária dentro das decisões da escola.

Nesse caminho, encontramos a dialética da formação e a prática dos professores em sala aula, pois durante esse percurso entre quem planeja uma política de currículo e de quem a executa, existe um longo caminho de interpretações, de maneiras de pensar a educação e as crianças. Ou seja, é importante perceber como esse currículo foi pensado e como acontece nas mãos dos professores dentro de suas realidades diferentes, situações de desigualdades e falta de recursos de práticas regionais.

Sobre a especificidade da implementação da BNCC no município de Nova Olinda vimos que a Formação continuada ofertada pela SME não foi suficiente para esclarecer aos professores sobre o que é a BNCC, a sua importância para construção dos currículos, com também faltou a compreensão sobre o Projeto Político Pedagógico e como esse acontece de fato dentro da escola.

A política de formação dos professores da Educação Infantil de Nova Olinda, a considerar pela amostra, esteve focada em organizar conhecimentos sobre: a rotina pedagógica através dos Campos de experiências, Direitos de aprendizagem e os Objetivos de aprendizagem. Então podemos perceber que a formação esteve centrada em adaptar a rotina pedagógica, sem estabelecimento de ações de base reflexiva.

Sobre PPP, vimos que o processo participativo na escola é muito limitado pela falta de conhecimentos por parte de professores e gestores, de como construir dentro da mesma, práticas democráticas.

Ainda sobre o PPP, não podemos perder de vista que ele é uma ferramenta construída em parceria, através da participação da comunidade escolar, sobretudo, nesse momento em que estamos vivendo, de tantos abalos aos processos democráticos, em que a construção ou reformulação do PPP seria um passo muito importante na implementação da BNCC. Mas, vimos que os professores têm pouco conhecimento sobre esse processo e que diante da situação atual de pandemia, a Coordenadoria Regional de Educação (CREDE) 18 e a SME alegam não terem podido dar continuidade a esse processo de formação e orientação para reformulação do PPP.

Sobre o acompanhamento por parte da SME, os professores informaram que não houve mudanças na estrutura, somente orientações sobre a construção da rotina pedagógica. Não foi garantido o investimento necessário para que o professor pudesse garantir para os seus alunos experiências de aprendizagem vivas, significativas.

Para compreendermos o outro lado desse processo de implementação com uma perspectiva diferente do professor, buscamos as respostas sobre essa temática com a Coordenadora Pedagógica, a qual enfatizou que não houve uma formação específica e que os professores não tem conhecimentos aprofundados sobre a BNCC/DCRC, currículos, PPP e que a escola de Educação Infantil não possui o PPP.

Percebendo a falta de conhecimentos sobre o currículo e Projeto Político Pedagógico como uma ferramenta muito importante dentro do processo democrático da escola e orientador dos processos de aprendizagem, nos propomos a apresentar como Produto Educacional, que é uma exigência do Mestrado Profissional em Educação, uma cartilha com orientações sobre o que é currículo e Projeto Político Pedagógico, e o passo a passo para construção ou reformulação do PPP na escola direcionada para os professores e gestores escolares. Assim podemos dar nossa contribuição na construção de uma escola democrática e justa, com professores que contribuam para um processo de transformação através do seu trabalho e saberes em uma troca ativa com as crianças.

Oferecer um produto dessa natureza é de grande importância para a comunidade escolar, pois é necessária uma discussão sobre o conceito de currículo e das políticas de currículo, conforme apresentado ao longo dessa dissertação, pois vimos que as práticas escolares cotidianas ainda estão distantes das realidades teóricas de conceituação de currículo e PPP. Vimos que por parte dos principais agentes da educação, ou seja, os professores, há um

quase completo desconhecimento do processo de implementação de uma das políticas de educação mais importantes na última década.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva*. Recife: ANPAE, 2018.

ALGEBAILLE, E. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. *In: FRIGOTTO, G. (Org.). Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

ANFOPE. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: ANFOPE, 2017. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf. Acesso em: 31 mar. 2021.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRANCO, E.; BRANCO, A.; ZANATTA, S. **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação - CNE. **Parecer nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Brasília, DF: Conselho Nacional da Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso: 15 out. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Portaria CNE/CP nº 10**, de 6 de agosto de 2009. Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011 – 2020. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf. Acesso em: 14 mai. 2020.

BRASIL. **Documento orientador ProBNCC**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf. Acesso em: 05 mai. 2021.

BRASIL. **Guia de Implementação da Base Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://implementacaobncc.com.br/wpcontent/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bnc_2018.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2011/04/lei_do_piso_nacional.pdf. Acesso: 11 set. 2021.

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, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. p.86 Série legislação; n. 125).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer CEB nº 022/98, de 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF: Conselho Nacional da Educação, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 04 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação Infantil e Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/port_867_040712.pdf#overlay-context=node/31. Acesso em: 22 abr. 21.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020.** Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus.** Brasília: Agência Brasil, 11 mar. 2020 - Por Agência Brasil- Brasília-Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso: 14 out. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.140, 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 nov. 2013. Seção 1, p. 29.

BRASIL. **Portaria nº 268, de 22 de março de 2018**. Cria o Comitê Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/99871-portaria-n-268-de-22-de-marco-de-2018-diario-oficial-da-uniao-imprensa-nacional/file>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa MEC/CNE/CEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 2012. Seção 1, p. 22.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional da Educação, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 04 mar. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 757, de 3 de abril de 2019**. Altera a Portaria nº 268, de 22 de março de 2018, que cria o Comitê Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70005241. Acesso em: 02 mar. 2020.

CEARÁ. **Lei n.º 16.025, de 30 de maio de 2016**. Dispõe sobre o Plano Estadual De Educação (2016/2024). Fortaleza: Conselho Estadual de educação, 2016. Disponível em: [https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4019-lei-n-16-025-de-30-05-16-d-o-01-06-16#:~:text=01.06.16\),-tamanho%20da%20fonte&text](https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4019-lei-n-16-025-de-30-05-16-d-o-01-06-16#:~:text=01.06.16),-tamanho%20da%20fonte&text) Acesso em: 06 jul. 2020.

CEARÁ. **Lei n.º 16.025, de 30 de maio de 2016**. Dispõe sobre o Plano Estadual De Educação (2016/2024). Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2016. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/49/2018/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-474.2018-BNCC.pdf>. Acesso: 10 abr. 2020.

CEARÁ. **Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2007. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4310-lei-n-14-026-de-17-12-07-d-o-19-12-07>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CEARÁ. **Lei nº 15.921, de 15 de dezembro de 2015.** Altera a Redação do Caput do Art. 2º da Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2015. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4225-lei-n-15-921-de-15-12-15-d-o-15-12-15>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CEARÁ. **Resolução Nº 474/2018/CEE.** Fixa normas complementares para instituir o Documento Curricular Referencial do Ceará, Princípios, Direitos e Orientações, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e do ensino fundamental e orienta a elaboração de currículos e sua implementação nas unidades escolares dos sistemas estadual e municipais do Ceará. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2018. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-474.2018-BNCC.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará.** Fortaleza: SEDUC. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **História do Programa Aprendizagem na Idade Certa- MAIS PAIC.** Fortaleza: SEDUC, [2021]. Disponível em: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>. Acesso em: 01 nov. 2021.

CEARÁ. SEDUC. **Decreto nº 29306, de 05 de junho de 2008.** Dispõe sobre os critérios de apuração dos índices percentuais destinados à entrega de 25% (vinte e cinco por cento) do ICMS pertencente aos municípios, na forma da lei nº 12.612, de 7 de agosto de 1996, alterada pela lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007, e dá outras providências. Fortaleza: Governo do Estado, 2008. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=122804>. Acesso em: 15 out. 2021.

CLARO, A. L. A.; CITTOLIN, S. F. O currículo na Educação Infantil: uma análise teórica. *In: ANPED SUL*, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/571-0.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

COPEM. **Ofício Circular nº 25/2019 de 28 de novembro de 2019.** Orientações Pedagógicas para 2020- DCRC.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos das políticas de regulação da educação superior. *In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectiva.* Recife: ANPAE, 2018.

KRAMER, S. Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. *In: KRAMER, S. (Coord.). Relatório de Pesquisa Formação de Profissionais da Educação*

Infantil no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ravil, 2001, 160 p. (Relatório de Pesquisa CNPq/FAPERJ).

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. *In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.* MEC/SEF/COEDI - Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

LAZARETTI, L. M. “Cadê o Conteúdo que estava aqui?” Interloquções entre a Base Nacional Comum Curricular e educação infantil. *In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.* Campinas: Autores Associados, 2020.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; SILVA, E. T. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019.
<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/689> Acesso em: 07 set. 2021.

MENDES, S. L. Tecendo a história das instituições do Brasil. **Saberes,** Natal, v. 1, n. 11, fev. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br>. Acesso em: 29 out. 2021.

MENDONÇA, E. F. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Impactos na gestão da educação e da escola. *In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectiva.* Recife: ANPAE, 2018.

MOREIRA, J. A. S., LARA, A. M. B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990- 2001).** Maringá: Eduem, 2012. Disponível em:
<https://static.scielo.org/scielobooks/kcv6j/pdf/moreira-9788576285854.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

MONTEIRO, D. C.; *et al.* **Processos de ensino [recurso eletrônico]: perspectivas plurais / org.2. ed. - Araraquara: Junqueira & Marin, 2018.**

NOGARO, A.; NOGARO, I. **Primeira Infância:** espaço e tempo de educar na autora da vida. Erechim: Edifapes, 2012.

OLIVEIRA, A. G. L. S. A implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (BNCC) em Regime de Colaboração. **Brazilian Journal of Development,** Curitiba, v.6, n. 4, p. 19776-19784, abr. 2020. Disponível em:
<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/8837/7561>. Acesso em: 14 abr. 2021.

OLIVEIRA, M. B. Regime de colaboração e formação docente: práticas discursivas na produção política ProBNCC/RN. **Roteiro,** Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em:
<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23863/15747>. Acesso em: 11 set. 2021.

PEREIRA, Adriana Soares *et al.* **Metodologia da pesquisa científica**. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

SACRISTÁN, G.J. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ermani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo ou ousadia**: O cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1986.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SILVA, S. N.; LOUREIRO, C. F. B.. As vozes dos professores-pesquisadores do campo da educação ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA, I P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (org.). **Ensino fundamental**: Da LDB à BNCC. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Nome: _____ Data: _____

Idade: _____ Sexo: _____

E-mail: _____ Celular: _____

Formação:

Graduação: _____ Especialização: _____

Tempo de serviço: _____

Regime de trabalho (horas semanais): _____

Escola de lotação: _____

Localização da escola:

 Urbana Rural

1. Qual a sua compreensão sobre a Base Nacional Comum Curricular(BNCC)?
2. Você recebeu formação para trabalhar com as exigências da BNCC da Educação Infantil?
3. A escola que você trabalha fez adequação curricular para trabalhar com a BNCC? Em caso afirmativo, como se deu esse processo de formação?
4. A escola fez adequação ao Projeto Político Pedagógico às propostas da BNCC? Em caso afirmativo, de que maneira?
5. Em quanto tempo se deu o processo de formação?
6. Quem fez a formação para professores implementarem a BNCC?
7. Qual formato de dessa formação?
8. Como a escola está adaptada para trabalhar as orientações para Educação Infantil na BNCC?
9. Como a SME tem acompanhado o processo de implementação da BNCC para Educação Infantil?
10. Que tipo de suporte a SME tem dado aos professores para implementação das orientações da BNCC em sala de aula?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

NOME: _____

FUNÇÃO: _____

E-MAIL: _____

(Termo de consentimento e participação em pesquisa de mestrado.)

Concordo de livre e espontânea vontade participar da pesquisa O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE NOVA OLINDA-CE. Declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, as justificativas, os objetivos, os procedimentos a serem utilizados e as principais contribuições do estudo. Foi dada garantia de receber resposta e esclarecimento a qualquer dúvida sobre perguntas, procedimentos, benefícios e outros assuntos. Me foi esclarecido que caso surjam novas perguntas sobre esse estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação nesse estudo, poderei entrar em contato com o(a) pesquisado(a) responsável através de contato telefônico ou e-mail. Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do proposto e aceito participar deste estudo, contribuindo nas fases da pesquisa que requerem minha participação. Este documento certifica meu consentimento e esclarecimento sobre o estudo e dá autorização ao responsável pela pesquisa encaminhar este termo comprovando meu aceite e participação no estudo.

() Li, concordo e aceito participar da pesquisa.