



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



CULTURA  
ACADÊMICA  
*Editora*

# Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil:

por uma leitura crítica de sua essência

Elieuzza Aparecida de Lima

Ariadni da Silva de Oliveira

**Como citar:** LIMA, E. A. de.; OLIVEIRA, A. da S. de. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: por uma leitura crítica de sua essência. *In*: MENDONÇA, S. G. de L.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S.; KÖHLE, E. C. (org.). **(De)formação na escola:** desvios e desafios. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 113-128.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-26-2.p113-128>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA LEITURA CRÍTICA DE SUA ESSÊNCIA

*Elieuzza Aparecida de Lima  
Ariadni da Silva de Oliveira*

*“O mais importante na construção do homem, não é instruí-lo – terá  
algum interesse fazer dele um livro que caminha? - mas educá-lo.”*

*Saint-Exupéry*

A tessitura das páginas seguintes é inspirada nas palavras potentes de Saint-Exupéry que nos convida a afirmar a educação como processo propulsor da formação da humanidade em cada pessoa desde seu nascimento. Particularmente, a educação escolar pode se tornar um processo motivador de humanização ou de alienação de homens, mulheres e crianças. Numa

sociedade capitalista como a nossa, o movimento educacional projetado mais afasta do que aproxima o sujeito de seu desenvolvimento integral e pleno, marginalizando-o no cenário em que poderia se assumir como dirigente de sua vida e como agente na composição da história do coletivo dos homens.

A efetivação das possibilidades de uma educação desenvolvente no processo de constituição cultural das crianças no ambiente escolar exige discussões sobre as condições objetivas mais favoráveis à humanização na infância. O êxito desse processo requer investimentos e amparo nas ciências e nas políticas públicas que se constituam subsídios para a organização de processos educativos capazes de garantir o direito da criança a uma educação humanizadora.

Com base nesse entendimento, o exercício de reflexão ora apresentado dirige-se a uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) na perspectiva de desvelamento de aspectos do material expressivos de sua essência.

Para alcance do objetivo, compomos nossas argumentações em três momentos. No primeiro, é tecida breve retomada histórica acerca da legislação brasileira que fundamenta propostas na Escola de Educação Infantil (EEI). Na sequência, o debate é firmado em apontamentos relativos à BNCC para a/da Educação Infantil (BRASIL, 2017), com base nas argumentações de documentos oficiais projetados para essa etapa da educação e de produções científicas da área, a fim de potencializar reflexões sobre a função social da escola para outro devir, sobretudo, para a plenitude da formação humana de crianças e adultos na EEI. Por fim, sistematizamos considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

No conjunto do texto, buscamos destacar implicações da BNCC para a Educação Infantil como possibilidade de “[...] conhecer e compreender o que está determinado na legislação educacional brasileira e que interfere diretamente no nosso fazer pedagógico [em Escolas de Educação Infantil]” (COSTA, 2017, p. 243), considerando que as políticas públicas voltadas à Educação Infantil (EI) são produção e produto da organização social vigente, tendo, portanto, raízes históricas, e expressando contradições da sociedade atual (BEATÓN, 2017).

## ASPECTOS DE LEIS E DE DOCUMENTOS OFICIAIS E “OFICIOSOS” NO BRASIL: SOBRE DIREITOS SOCIAIS DA CRIANÇA

*“Que continuemos a nos omitir da política é tudo o que os malfétores da vida pública mais querem”*

*Bertold Brecht*

Uma leitura de legislações vigentes dirigidas à EI no cenário brasileiro contemporâneo demanda debates acerca dos direitos sociais das crianças atendidas nessa etapa da Educação Básica, assim como discussões sobre que tipo de homem desejamos formar e para que sociedade. Com lentes de aumento oferecidas por Bertold Brecht no trecho que inicia esta seção, colocamos em nossa pauta de discussões intenções políticas implícitas e outras declaradas em documentos oficiais, expressivas de um sentido de educação: ou perspectivada para a alienação e submissão dos homens ou para sua emancipação em níveis cada vez mais sofisticados.

A trajetória histórica da produção de legislações afetas à EI no Brasil é reveladora de concepções de criança, infância, escola, professor e educação nos anos iniciais da vida. Para Akuri (2016), os direitos da infância são questões históricas e políticas que vêm ganhando destaque nas discussões na área acadêmica e no âmbito político em nosso país. Como compreende a autora, trata-se de conquistas advindas de reivindicações na perspectiva de superação “[...] [da] ideia de que a proteção e a educação da criança não eram responsabilidade do Estado, mas objeto de filantropia praticada por religiosos, médicos e pessoas caridosas, [...] [persistindo] por um longo período da nossa história” (AKURI, 2016, p. 37).

Nas últimas décadas no país, documentos como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, 2009)<sup>1</sup>, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996),

---

<sup>1</sup> O documento Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças, em suas duas edições – 1995 e 2009 – apresenta-se com idêntico teor, contendo somente alterações de grafias da Língua Portuguesa. No decorrer deste texto, nas citações de trechos desse documento, optamos pela referência da edição mais recente: Campos e Rosemberg (2009).

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) destacam-se não somente por nortear legalmente a EI no Brasil, mas, também, por fortalecerem concepções de criança, infância e educação potentes para subsidiar práticas pedagógicas orientadoras da garantia dos direitos das crianças em favor do desenvolvimento integral na infância.

Como a história revela, somente a partir da promulgação da *Constituição Federativa do Brasil* no final da década de 1980 (BRASIL, 1988), a criança começa a ser vista como sujeito de direitos sociais tais como a educação, a proteção, a segurança e a saúde, sendo dever do Estado garantir a efetivação desses direitos inegociáveis. Essa lei maior cria terreno fértil para o advento de outras leis e documentos oficiais como o ECA (BRASIL, 1990), que instaura a compreensão da criança como sujeito na sociedade e acena, ao menos no discurso legal, direitos civis para crianças e adolescentes.

No conjunto desses avanços legais considerados divisores de águas na história e nas políticas públicas para a EI no Brasil, o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, de autoria das reconhecidas pesquisadoras da área da Educação Infantil – Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (2009) – ratifica avanços legais e da ciência produzida na área da EI instigando e orientando o debate sobre o atendimento às crianças nas instituições de Educação Infantil e sua potência para a garantia de direitos infantis fundamentais à plenitude da formação humana. Para as autoras, é necessário “[...] atingir, concreta e objetivamente, um patamar [...] de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças [...]” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 7). Essas assertivas vão ao encontro do compromisso e da responsabilidade do governo e dos profissionais da área da educação para a efetivação dos direitos das crianças em práticas sociais dentro e fora da escola.

A década de 1990 é marco da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que estabelece orientações e normatizações específicas para a educação. Por meio dela, a EI é definida como primeira etapa da Educação Básica e a criança reconhecida como sujeito de direitos. De acordo com a LDB, em seus artigos 21 e 29:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I – a educação básica, formada pela **educação infantil**, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior.

[...]

Art. 29. A **educação infantil, primeira etapa da educação básica**, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

De lá para cá, houve alterações na letra dessa Lei no que se refere à EI. Especialmente a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013) altera incisos relativos, por exemplo, à obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos e à EI pública e gratuita para crianças menores de 6 anos. Evidencia-se, mediante essas alterações, encurtamento do período da Educação Infantil no conjunto da Educação Básica e, também, cortes na oferta de vagas públicas e gratuitas para crianças menores de 4 anos em EEI para contemplar o desafio de atendimento obrigatório às crianças a partir dos 4 anos de idade. Além disso, fortalece-se a indefinição do valor da educação escolar de crianças de até 4 anos e da identidade dos profissionais que atuam com essa faixa etária.

Nesse cenário político, destacam-se os retrocessos temidos numa sociedade capitalista como a nossa, em que a formação humana em suas máximas possibilidades não é prioridade, daí a falta de atenção e investimentos na educação escolar desde os primeiros meses de vida.

Como apontado, à primeira vista, a alteração da LDB por meio da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) parece trazer avanço significativo para a Educação Infantil, ao tornar obrigatória a educação escolar de crianças dos 4 anos aos 17 anos. No entanto, os limites desse avanço se expressam na desconsideração da potência da educação escolar para crianças menores de 4 anos, obstaculizando avanços em pautas históricas no cenário brasileiro: contemplar todos os bebês e crianças pequenas com uma vaga no atendimento educacional público e gratuito, valendo o direito social deles.

Com caráter mandatório, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), promulgadas pela primeira vez em 1999 (BRASIL, 1999) e revisadas por meio da Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), retomam pontos consensuais da legislação brasileira e da produção científica da área sobre o atendimento educacional da criança pequena voltado para seu desenvolvimento integral. Postulam princípios éticos, políticos e estéticos para fundamentar propostas pedagógicas para crianças menores de 6 anos, explicitando, em seu bojo, uma concepção do currículo específico para a EI, tendo como unidade educativa a necessária indissociabilidade das ações de cuidado e de educação.

Para continuar o diálogo proposto neste capítulo, ampliamos as discussões a seguir, ratificando o exercício necessário para ver além da aparência: o reconhecimento de que os princípios e objetivos que dirigem a educação são elaborações culturais com base em intenções políticas e sociais que os sustentam. Nosso compromisso é, pois, destacarmos pontos de debate para uma situação aparentemente natural: validar o que parece óbvio em documentos oficiais tais como a BNCC para a EI (BRASIL, 2017).

## **BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA INÍCIO DE CONVERSA**

*“A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos [...] [dirigentes de suas vidas e agentes da história social].”*

*Célestin Freinet*

Como temos afirmado neste texto, os princípios e objetivos educacionais podem deflagrar processos educativos mais ou menos humanizadores. Especialmente, em relação ao valor da EI para a formação humana em sua plenitude, exige observar suas especificidades e os direitos sociais da infância brasileira. Célestin Freinet nos inspira a pensar sobre o papel da escola no processo de formação humana, considerando-a como

espaço da atividade de adultos e crianças em que os bens culturais são fonte do desenvolvimento das características que nos qualificam como humanos.

A partir dessa lógica de discussão, questionamos: a BNCC para a Educação Infantil (BRASIL, 2017) está voltada a que projeto de formação humana? A Base origina-se em um contexto de reestruturação política, e traz implicações expressivas para a Educação Infantil. O documento é objeto de críticas e reflexões da parte de professores, pesquisadores, entidades e associações relacionadas à Educação, desde sua versão preliminar divulgada em 2015 (BRASIL, 2015):

Além dos princípios políticos e pedagógicos orientadores de sua composição – dentre os quais os conceitos de educação, aprendizagem, ensino, criança, professor, um dos elementos que [...] [é] alvo de críticas e debates são os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem expressados por um código alfanumérico como elementos de avaliação, fazendo com que assim o processo de avaliação da criança – e do professor – ocorra de forma objetiva, desconsiderando o contexto e as relações estabelecidas entre as crianças e entre elas e seus professores. (OLIVEIRA, 2019, p. 45).

Com caráter normativo, reafirma e traz aspectos das legislações existentes, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996), as DCNEIs (BRASIL, 2009) dentre outros documentos, com a perspectiva de integrar a política nacional da Educação Básica, declarando-se, assim, uma “**referência** nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]” (BRASIL, 2017, p. 8, grifo nosso).

De acordo com o documento da BNCC para a Educação Infantil (BRASIL, 2017), seu intuito é fundamentar uma educação integral e realizar alinhamentos de questões políticas e ações referentes à Educação, o que envolve, por exemplo: formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais, bem como a oferta de infraestrutura para o desenvolvimento da educação. Essa perspectiva consolida pressupostos pontuados em legislações anteriores e traz ao debate questões necessárias. Conforme Libâneo (2016, p. 53), “[...] é notório que a educação integral proposta pelo MEC, tal como se observa



também em documentos do Banco Mundial [...], associa-se ao uso da escola para controle político e social.”

Essa estratégia de tornar a escola local privilegiado para controle político e social obstaculiza movimentos dirigidos ao êxito da educação escolar na formação de pessoas cada vez mais humanas e emancipadas e fragiliza a expressão em práticas educativas dos conhecimentos científicos acumulados nas últimas décadas: fomentar o pleno e integral desenvolvimento humano ao longo da Educação Básica. Como temos argumentado, o papel da educação (da escola e de todos os partícipes do ambiente escolar) é criar possibilidades de acesso e apropriação de bens culturais capazes de provocar aprendizagens motivadoras de revoluções qualitativas na formação humana desde a mais tenra infância (VYGOTSKI, 1995).

No que se refere a um desenvolvimento integral, o documento expressa o intuito de estabelecer o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes – crianças, jovens e adultos – têm direito. Conforme o documento, esse “conjunto de aprendizagens” é efetivado por meio de *dez competências* gerais para a Educação Básica inter-relacionadas e desdobradas didaticamente da Educação Infantil ao Ensino Médio:

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

Duarte (2001, 2010) alerta para as seduções dos discursos políticos e sociais emergentes e fortalecidos na sociedade capitalista atual. Um dos pilares desses discursos no âmbito educacional é a denominada “pedagogia das competências”, integrante do que Duarte (2001, 2010) designa como “pedagogia do aprender a aprender”.

De acordo com o autor, essas competências formam-se com base em uma lógica de ensino com vistas ao treinamento dos sujeitos para exercê-las em situações cotidianas. Essa pedagogia centra-se

[...] na cotidianidade alienada da sociedade capitalista contemporânea e, portanto, a superação dessas pedagogias requer a distinção entre a prática cotidiana e outras esferas da prática social, imprescindível para o resgate da função social da escola e do trabalho docente. (DUARTE, 2010, p. 8).

Como expressão dessa defesa pedagógica, há a valorização do conhecimento relacionado ao cotidiano, marginalizando cada criança, jovem e adulto do direito de se apropriar do patrimônio cultural produzido pelo conjunto dos homens, capaz de elevar as possibilidades de um pleno desenvolvimento da inteligência e da personalidade da pessoa desde a Educação Infantil.

Sem desconsiderar as situações de convivência, participação, exploração, expressão e conhecimento como direitos sociais da criança brasileira (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), a plenitude da formação humana na infância não se limita a esses direitos de aprendizagem propostos pela BNCC para a EI (BRASIL, 2017). Significa, além disso, retomar reflexões que ampliam essas prerrogativas na direção de dar a cada criança condições efetivas de tornar-se um dirigente mediante relações com a produção cultural constituída historicamente, que envolve, por exemplo, a apropriação de modos sofisticados de pensar, agir e sentir motivadores de consciências típicas de um novo homem, agente de uma nova sociedade (VYGOTSKI, 1995).

Para continuar as discussões destacadas até aqui, na sequência, ampliamos as argumentações sobre implicações da BNCC para a EI (BRASIL, 2017), para as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, ao harmônico desenvolvimento da criança pequena.

### **ASSUMIR O COMANDO PARA PENSAR OS DESVIOS, (DE)FORMAÇÕES, ESVAZIAMENTOS...**

*“Lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos [...] O educador tem o dever de não ser neutro.”*

*Paulo Freire*

Partimos das reflexões efetivadas nas páginas anteriores para discutir elementos da BNCC (BRASIL, 2017) que impactam significativamente o êxito da Educação Infantil para a formação humana em sua riqueza e inteireza. Como afirmamos, é essencial colocar “o dedo sobre cada item” e perguntar “o que é isso?” (BRECHT, 2012, p. 114), assumindo o comando das leituras, olhares e conhecimentos dirigidos à explicitação do que está na essência dos discursos e fundamentos orientadores das práticas educacionais. Com essa perspectiva, apoiamo-nos no comando militante de Paulo Freire sobre a tarefa precípua de políticos, cientistas, educadores e demais agentes sociais: envolverem-se ativamente no debate educacional e, no conjunto, criar condições para um novo projeto social no país a partir do cumprimento da função cultural da escola em direção à humanização.

Como pontuado anteriormente, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 7) “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”. A versão preliminar do documento foi divulgada no ano de 2015, aberta para recebimento de contribuições de professores, instituições, grupos de pesquisa, associações científicas e movimentos sociais.

No ano de 2016, uma nova versão da BNCC (2017) é divulgada com alterações significativas para a Educação Infantil.

[...] No caso da Educação Infantil houve colaborações de diferentes grupos envolvidos com o campo, porém, o argumento apresentado pelas comissões organizadoras em relação aos cortes na redação foi de que o texto deveria ser de natureza operativa, não cabendo aprofundamentos teóricos e metodológicos. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 81).

Embora o número de colaborações de diferentes entidades tenha sido expressivo, Barbosa, Silveira e Soares (2019) explicitam que não houve retorno sobre as proposições por parte do Conselho Nacional de Educação. Tal silenciamento denota tensões, disputas e questionamentos existentes até a aprovação da versão final da BNCC (BRASIL, 2017), gerados, principalmente, pela falta de tempo para aprofundamento dos debates sobre seu conteúdo e acerca das implicações para as práticas educativas e para o processo de formação de professores e das crianças.

Constituída com o intuito de unificar os fins e princípios da educação, a versão final da BNCC (2017) pode ser caracterizada como uma forma de gerenciamento e controle da escola atual por meio de estratégias de avaliação e determinações de interesses de grupos sociais que buscam a manutenção da ordem social e o domínio do capital.

Nessa perspectiva, embora o documento tenha sido elaborado para se tornar uma referência para a composição do currículo e no trabalho pedagógico, seu viés político e educacional declarado para manutenção da organização social atual, torna-o uma prescrição curricular com perspectiva de controle do Estado, criando, assim, diversas implicações para a educação escolar, sendo algumas delas:

- padronização dos conteúdos e formas de organização da Educação Infantil nas diferentes regiões do Brasil – contrariando a autonomia garantida na LDB (BRASIL, 1996);
- esvaziamento de conhecimentos teórico-práticos relativos à questão curricular e aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- visão empresarial assumida desde a primeira versão se manteve e se tornou explícita no documento homologado em 2017, a partir da noção de competência;
- política de controle do Estado: avaliação das crianças desde a Educação Infantil e da formação e dos trabalhos dos professores;
- subtração da autonomia didático-pedagógica do professor;
- favorecimento de ações de planejamento rígido, de apostilamento, manuais e livros didáticos.

Essas implicações não estão aparentes no documento e expressam uma visão da lógica neoliberal acentuada nas políticas educacionais no Brasil, bem como explicitam uma ideia de currículo voltado para um conjunto de práticas e desenvolvido por meio de atividades sequenciais,

das quais serão derivadas a avaliação do desenvolvimento das crianças (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019).

Na contramão desses princípios e objetivos sociais e políticos, afirmamos o valor da EEI como espaço propício para uma formação humana em sua integralidade, onde os conhecimentos produzidos historicamente são sistematizados, socializados e apropriados pelas crianças por meio da intervenção consciente e intencional do professor. Nesse espaço potencialmente humanizador, cada professor assume-se como sujeito de sua atividade de ensinar – do planejamento à avaliação, conduzindo ativamente as condições promotoras para o êxito do seu trabalho.

Argumentamos que a educação escolar se expressa em relações humanas, tornando possível o acesso e apropriação da cultura direcionados à criação de novas necessidades humanizadoras na infância. Apropriamos-nos da defesa de Costa (2017, p. 251):

Temos que apresentar [...] o mundo [às crianças] e isso não é pouca coisa! Lembrando sempre que não é porque as crianças são pequenas que temos que apresentar [o mínimo e] o mais simples a elas. Pelo contrário, temos que lhes apresentar o que há de mais elaborado na nossa cultura para que elas exercitem e desenvolvam funções psíquicas igualmente elaboradas [e isso vai além de competências... de uma educação compensatória/pobre para pobres].

Sendo assim, o desafio posto para a Educação Infantil é tornar-se condição efetiva de garantia do direito de cada e toda criança acessar e se apropriar de marcas do humano: as formas superiores/ideais de pensamento, a linguagem, a memória, a percepção, a atenção, as emoções, a imaginação, dentre outras, a partir de uma escola que cumpra sua função social – isto é, a formação humana integral desde o começo da vida. Nessa empreitada, outro desafio se coloca: assumirmos o comando da atividade pedagógica em suas diferentes frentes, questionando obviedades declaradas nos documentos oficiais e oficiosos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.”*

*Rubem Alves*

A composição deste texto é resultado de estudos e reflexões que tem nos motivado a cultivar em favor de afirmar nossos posicionamentos e análises. As argumentações trazidas caminham na direção de discutir o papel da Educação Infantil para pensar um novo sentido de homem e de sociedade. Para efetivação das discussões, dirigimos nossa atenção para uma leitura da BNCC para a EI (BRASIL, 2017), o que nos possibilitou refletir sobre a escola que temos, aquela que queremos e a que nos fazem conceber. Efetivamente, o excerto acima provoca-nos a tomar consciência de que a escola atual é produto de intenções e princípios sociais, políticos e educacionais, dos quais se destacam as determinações da legislação vigente.

Como buscamos destacar, uma retomada histórica e política da Educação no Brasil explicita a existência de documentos oficiais e oficiosos que amparam aspectos declarados e afirmados na BNCC (2017). Em relação à EI é possível depreender que, embora esse documento não se efetive como síntese dos avanços científicos e legais, uma leitura de sua essência é necessária para compreensão das concepções de criança, escola, desenvolvimento humano, ensino e aprendizagem e suas implicações para reconhecimento da educação escolar como potência para a formação humana.

Um dos pontos nevrálgicos não aparentes no documento é se tornar uma política de controle do Estado, de subtração da autonomia didático-metodológica do professor e uma prescrição curricular. Reafirmamos, portanto, que se torna essencial sermos dirigentes de nossas escolhas político-pedagógicas, e que as crianças também possam ter o direito de serem dirigentes de suas próprias histórias, transformando, assim, o ambiente escolar em *escolas que são asas*.

## REFERÊNCIAS

AKURI, J. G. M. *Currículo na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural*. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v.13, p. 77-90. jan./maio 2019.

BEATÓN, G. A. La visión integral o de totalidad en el método dialéctico, su presencia en lo histórico cultural y sus proyecciones en la práctica educativa. In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org.). *A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 19-35.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. *Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. *Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (versão preliminar)*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB no 20/2009, *aprovado em 11 de novembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category\\_slug=dezembro-2009pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 dez. 2019.

BRECHT, B. *Poemas 1913-1956*. 7. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2009.

COSTA, S. A. Educação infantil: legislação e teoria histórico-cultural: algumas reflexões. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017. p. 243-252.

DUARTE, N. Apresentação. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Ed. UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 7-12.

DUARTE, N. As Pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-41, set./dez. 2001.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

OLIVEIRA, A. S. *Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender: reflexões sobre especificidades da docência na infância*. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

VYGOTSKI, L. S. *Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995. (Obras Escogidas, v. III).



