

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: avanços e retrocessos

Raquel Firmino Magalhães Barbosa
Colégio Pedro II,
Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Rodrigo Lema Del Rio Martins
Universidade Federal do Tocantis,
Palmas, TO, Brasil

André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo,
Vitória, ES, Brasil

RESUMO

O ensaio analisa os desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Em um primeiro momento, produz uma síntese histórica dos documentos que orientaram a Educação Básica no Brasil e, posteriormente, sinaliza os avanços e retrocessos da Base para a Educação Infantil. Conclui-se que o documento é ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que apresenta avanços para a Educação Infantil, sobretudo, no que tange a concepção de infância e a organização curricular, traz retrocessos em seus desdobramentos para a prática pedagógica, caracterizando-se como um documento prescritivo, que reduz a autonomia e a autoria de professores e crianças nas produções curriculares.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Currículo.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE NACIONAL COMMON CURRICULAR BASE: advances and setbacks

ABSTRACT

The essay analyzes the unfolding of the National Common Curricular Base for Early Childhood Education. At first, it produces a historical synthesis of the documents that guided the Basic Education in Brazil and, later, it signals the advances and setbacks of the Base for Early Childhood Education. It is concluded that the document is ambiguous, since, at the same time as it presents advances for Early Childhood Education, especially, regarding the conception of childhood and the curricular organization, it brings backslides in its unfolding to the pedagogical practice, characterizing itself as a prescriptive document, which reduces the autonomy and authorship of teachers and children in curricular productions.

Key-words: National Common Curricular Base. Early Childhood Education. Curriculum.

LA EDUCACIÓN INFANTIL EM LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR: avances y retrocessos

RESUMEN

El ensayo analiza los desdoblamientos de la Base Nacional Común Curricular para la Educación Infantil. En un primer momento, produce una síntesis histórica de los documentos que orientaron la Educación Básica en Brasil y, posteriormente, señala los avances y retrocesos de la Base para la Educación Infantil. Se concluye que el documento es ambiguo, pues, al mismo tiempo que presenta avances para la Educación Infantil, sobre todo, en lo que concierne a la concepción de la niñez y la organización curricular, trae retrocesos en sus desdoblamientos para la práctica pedagógica, caracterizándose como un documento prescriptivo, que reduce la autonomía y la autoría de profesores y niños en las producciones curriculares.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular. Educación Infantil. Plan de estudios.

Introdução

Há pouco mais de um ano após a sua homologação,¹ a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) ainda se constitui como um documento polêmico, foco de diversas críticas e distante de se materializar nos cotidianos da Educação Básica brasileira. Dentre os diversos pontos polêmicos do documento, sobressai a sua intenção de estabelecer uma unidade curricular, por meio de prescrições externamente orientadas, para contextos educacionais plurais e diversificados, marcados pela complexidade e por inúmeras diferenças socioculturais, políticas e econômicas.

Durante o processo de elaboração da BNCC (BRASIL, 2017), que também é alvo de críticas, pois no percurso de suas diferentes etapas ela foi perdendo o caráter coletivo, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) deflagrou a campanha **Aqui já tem currículo: o que criamos na escola?** Os signatários dessa campanha defendiam e ainda defendem a ideia de que as escolas produzem currículos em seus cotidianos e que as prescrições externas, que não dialogam com as realidades locais, são

¹ A versão final da Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e foi homologada em 20 de dezembro de 2017. A referente ao Ensino Médio, somente em 2018.

inadequadas para enfrentar os problemas e as necessidades que incidem sobre cada cultura escolar específica, além de restringir a autonomia dos praticantes dos cotidianos, sejam eles professores, estudantes e comunidade escolar, na criação e ressignificação das práticas curriculares (MELLO *et al.*, 2016).

Sem negar a importância de orientações mais gerais, que oferecem suporte de natureza teórico-epistemológica para se pensar a concepção de educação, de criança, de currículo, de avaliação, dentre outros elementos centrais para as ações pedagógicas, a BNCC é bastante prescritiva e deixa pouca margem para que docentes e discentes decidam sobre as práticas curriculares nas quais estão inseridos. Diferentemente dos documentos que a antecederam, como os Referenciais, Parâmetros e as Diretrizes, a Base determina o que deve ser ensinado, de que forma e como avaliar. Para Arroyo (2016, p. 16), a BNCC contribui para uma “visão extremamente negativa, desqualificada dos professores: entrega-lhes o cardápio intelectual pronto e reduz a sua função a requeimar a marmitta”.

Diante desse cenário complexo e desafiador, este ensaio discute as proposições da BNCC para a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Para tanto, indagamos: quais são os avanços e retrocessos que a BNCC traz para a Educação Infantil? Quais são as concepções de infância, de dinâmica curricular e de jogos/brincadeiras subjacentes a esse documento?

Para responder a essas questões, o artigo percorrerá o seguinte itinerário: inicialmente, apresentamos uma síntese histórica das propostas que almejaram estabelecer uma unidade curricular para o sistema educacional brasileiro; posteriormente, discutimos alguns pressupostos contidos na Base que, em nossa compreensão, trazem avanços no que tange a concepção de infância e de organização curricular em relação aos documentos anteriores; e, por fim, tecemos críticas aos desdobramentos desses pressupostos para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, que se apresentam de maneira diretiva e utilitarista, acarretando, inclusive, contradições com os seus pressupostos teórico-epistemológicos.

1. Síntese histórica das propostas pedagógicas de alcance nacional

A intenção de produzir documentos de alcance nacional, com o objetivo de orientar as práticas curriculares na Educação Básica, não é uma novidade no Brasil. Essa intenção é percebida desde o período imperial, quando Dom Pedro I resolve estabelecer, em 1827, o que deveria ser ensinado pelos professores em todas as unidades de educação primária, de todas as cidades, vilarejos e nos considerados, à época, lugares populosos (SILVA; SOUZA, 2011).

Ao longo do período imperial, outras tentativas de articulação de uma política nacional de educação se sucederam, com destaque para a Reforma Couto Ferraz, de 1854, que, dentre outras questões, delimitou de forma explícita programas de ensino para todas as escolas brasileiras (ROCHA, 2010). Já em 1879, Leôncio de Carvalho propõe uma nova reforma educacional, definindo uma matriz curricular com características positivistas (ZOTTI, 2004).

Com advento da República, tentativas de reorganização do ensino no País foram sendo experimentadas, sem escapar da lógica de estabelecer políticas que auxiliassem no fortalecimento da unidade nacional. Nesse contexto, é formulada a Lei Orgânica do Ensino Primário, em 1946, uma legislação que traçou diretrizes bem detalhadas sobre o currículo para as crianças atendidas em estabelecimentos oficiais de ensino, de 7 a 12 anos de idade (ZOTTI, 2004).

Nesse mesmo ano, é promulgada uma nova Constituição no Brasil, que apontou a necessidade de a União fixar diretrizes e bases para uma educação nacional. Essa intenção só se materializa em 1961, com a aprovação da primeira LDB² (ZOTTI, 2004). O governo militar, que assumiu o comando do País em 1964, sancionou a Lei nº 5.692/1971, fixando outras diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º graus. Entre as alterações realizadas nos currículos vigentes, destacamos a que retirou as disciplinas de Filosofia e de Sociologia dos programas de ensino, sendo substituídas por Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, ao lado de Educação Artística e

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/1961.

Educação Física, com caráter obrigatório, conforme consta no Artigo 7º.

Na década de 1980, com os intensos debates acerca da Constituição Federal, observamos outro grande avanço no tocante à sistematização da Educação Infantil como direito social, pois foi a partir dela que foi assegurada a responsabilização do Estado com o atendimento às crianças em instituições escolares para não mais apenas serem **cuidadas**, como, também, para serem **educadas**. Esse fato gerou como consequência a migração das creches da esfera das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação. Contudo, como destaca Kuhlman Jr. (2000), essa migração não significou necessariamente a superação da concepção assistencialista que marca historicamente a Educação Infantil.³

Na Carta Magna de 1988, são estabelecidos princípios fundamentais para toda a organização curricular que vimos nos anos e décadas seguintes. A educação das crianças, até aquele momento entendida como assistência, “passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, a partir de uma perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças” (LEITE FILHO e NUNES, 2013, p. 70). Essa perspectiva é levada em consideração no ordenamento legal-pedagógico, publicados a partir de então.

Na esteira desse debate, o Ministério da Educação, em 1994, formula a Política Nacional de Educação Infantil, apontando direcionamentos pedagógicos para as instituições desta etapa da Educação Básica, a partir da publicação de “uma série de documentos científicos acerca do compromisso das creches e pré-escolas com a defesa da cidadania das crianças de 0 a 6 anos” (OLIVEIRA; ANDRADE; ANDRADE, 2008, p. 6). Nesse conjunto de produções acadêmico-

³ A história da Educação Infantil no Brasil é marcada pelo caráter assistencialista, em grande medida ligada a criação de espaços destinados ao atendimento às crianças das camadas mais pobres de nossa sociedade (KUHLMAN JR., 2000). Fatores como desnutrição, mortalidade infantil, altos índices de acidentes domésticos e a própria necessidade do capitalismo industrial emergente no início do século XX em aproveitar as mulheres como mão-de-obra, impulsionaram a mobilização social, no sentido de abrigar crianças em espaços destinados aos seus cuidados básicos (KUHLMAN JR., 2000).

científicas é afirmada a indissociabilidade do cuidar e do educar, e a criança é compreendida como ser humano completo, sujeito social e histórico. Para as referidas autoras, esse fato “configura um olhar diferenciado sobre a infância, em comparação à visão subjacente às políticas anteriores, em que a criança era considerada como ‘incapaz’, um ‘cidadão do futuro’, um ‘carente’ ou um ‘vir a ser’” (OLIVEIRA; ANDRADE; ANDRADE, 2008, p. 6).

Em 1996, é promulgada a segunda LDB da Educação Nacional, que prevalece até os dias atuais (Lei nº 9394/96). Essa lei ganhou força no cenário brasileiro, por se constituir como uma reforma no sistema educacional ocorrida no contexto da redemocratização. Os debates de sua formulação se iniciam nesse período e incorporam os aspectos mencionados na Constituição Federal de 1988. Com destacada liderança do educador Darcy Ribeiro, a LDB é publicada na década de 1990 e já apregoa a necessidade de definição futura de uma Base Nacional Comum Curricular.

Ainda na década de 1990, após a publicação da LDB, o Ministério da Educação se incumbiu de mobilizar a classe intelectual, alinhada às políticas públicas desenvolvidas pelo Governo do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, no sentido de elaborar orientações mais abrangentes para os currículos a serem praticados em todas as instituições educativas do Brasil (ARELARO, 2000).

A constituição desse documento levou em consideração propostas curriculares já existentes em Estados e Municípios, além de comparação com currículos oficiais adotados em outros países. É nesse contexto que surgem os conhecidos, e até hoje muito utilizados, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que regulamentaram o Ensino Fundamental I, a partir de 1997, o Ensino Fundamental II, a partir de 1998, e o Ensino Médio, a partir de 2000.

Os PCNs traduzem uma formatação de currículo inspirada em um modelo psicologizante, desenvolvido por César Coll, na reforma educacional espanhola (MOREIRA, 1997). Trata-se de uma proposta alicerçada em quatro níveis de informações,

(a) as relativas ao *que ensinar* – os conteúdos (conceitos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores etc.) e os objetivos (processos de crescimento que se deseja provocar, favorecer ou facilitar mediante o ensino); (b) as relativas ao *quando ensinar* – maneiras de ordenar e sequenciar os conteúdos e os objetivos; (c) as referentes ao *como ensinar* – maneira de estruturar as atividades de ensino/aprendizagem; e (d) as que orientam decisões sobre o *que, como e quando* avaliar (MOREIRA, 1997, p. 97, grifo do autor).

Nessa fase de elaboração curricular nacional disparada pelo Artigo 9º, inciso IV, da LDB/1996, que exige da União estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum, o governo brasileiro, por força legal, também se mobilizou para pensar parâmetros curriculares voltados para a Educação Infantil, que, a partir de 1996, tornou-se oficialmente a primeira etapa da Educação Básica. Em 1998, são publicados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento sistematizado em três volumes, que buscou garantir uma organização do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças matriculadas em creches e pré-escolas.

Com a virada de século e de milênio, deparamo-nos com novas reformulações curriculares produzidas pelo governo brasileiro, com o intuito de acompanhar as transformações econômicas, políticas, culturais e sociais e de incorporar os avanços no campo teórico-educacional. Com efeito, a Educação Infantil, que já contava com uma Diretriz Curricular Nacional aprovada desde abril de 1999,⁴ a mesma sendo reformulada em 2009, o Ensino Fundamental, em 2010, e o Ensino Médio, em 2011, passam a contar com Diretrizes Curriculares Nacionais que, assim como as propostas anteriores, arvoram-se do mesmo objetivo, qual seja, orientar legal e pedagogicamente as práticas escolares.

⁴ Resolução nº 01/99, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Aprovada em 7 de abril de 1999.

Há uma mudança de nomenclatura: de Parâmetros/Referenciais para Diretrizes. E o que isso significa nos campos semânticos e práticos? Segundo Araújo (2015), uma das diferenças reside no suporte legal e, portanto, determinístico, de ambos. Os Parâmetros e Referenciais se constituem como recomendações, menos arbitrárias na sua execução. São como uma referência básica para a construção das matrizes curriculares do professor, separadas por disciplinas.

As diretrizes, por seu turno, caracterizam-se como normas mais rígidas em sua aplicabilidade para as escolas e profissionais da educação. Elas são como um conjunto de definições sobre os princípios, as bases e as metodologias a serem empregadas. Contudo, na prática, ambos, Parâmetros/Referenciais e Diretrizes, tornam-se um elemento balizador do trabalho pedagógico para os sistemas de ensino, escolas e professores que, via de regra, passam a estruturar, em parte, suas ações de acordo com a proposta oficial em vigor.

Há de se admitir que, embora esses documentos produzam repercussão na prática cotidiana de sistemas, escolas e docentes, entre o currículo prescrito e o vivido existem distanciamentos consideráveis, que por vezes põem em xeque a eficácia dessas propostas. Os sujeitos que operam com essas orientações não se comportam de forma passiva e, por meio de ações táticas, no sentido *certeauriano* do termo, burlam, resistem e ressignificam os bens culturais ofertados em função das necessidades contextuais oriundas dos cotidianos em que estão inseridos (CERTEAU, 1994).

Nessa síntese histórica que apresentamos, é possível perceber que as iniciativas governamentais de organizar o sistema educacional do País, de modo a fortalecer a unidade nacional federativa, vai se modificando com o passar do tempo e se especificando, cada vez, pelo segmento etário. Foi assim que as propostas de padronização curricular foram incidindo sobre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, especialmente após a LDB/1996.

Nesse período histórico recente, com o advento das Diretrizes Curriculares, foram formuladas propostas oficiais, não só para as etapas da

Educação Básica, mas também para as seguintes modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional Técnica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade (BRASIL, 2013).

Por conta dessa variedade de modalidades de oferta do ensino no país, que perpassam pelas três etapas da Educação Básica, buscou-se a sistematização curricular por meio de um documento que articulasse toda essa pluralidade.

Então, no ano de 2013, são publicadas as Diretrizes Curriculares para Educação Básica (DCNEBs) (BRASIL, 2013). As DCNEBs, além de articular as etapas e modalidades, encarregaram-se de atualizá-las a partir das legislações que foram, paulatinamente, modificando a LDB. Exemplo disso é o Ensino Fundamental de 9 anos de duração, que, segundo a LDB, previa o percurso formativo obrigatório de crianças e adolescentes com idades entre 7 e 14 anos, em oito séries (da 1ª a 8ª série). O Ensino Fundamental, a partir da Lei nº 11.274/2006, incorpora as crianças de 6 anos de idade, até então, alocadas na Educação Infantil.

A partir de 2015, o Governo brasileiro inicia o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mobilizando diversos setores organizados da sociedade civil, em especial, aqueles relacionados com a educação. Esses setores discutiram a pertinência desse documento, pois ele formata uma proposta pedagógica que, entre outras coisas, busca garantir unidade à Educação Básica em todo território nacional, exigência que consta na Constituição Federal de 1988 e que foi reforçada na LDB de 1996.

Esse processo de construção foi marcado por disputas teóricas, ideológicas e políticas. No âmbito dessas disputas, ocorre o *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef, fato que paralisa o andamento de formulação da BNCC, que, à época (abril de 2016), já estava na sua segunda versão, encaminhando-se para a terceira e última. A derradeira versão foi publicada pelo

governo que assume o comando do país, sob a liderança de Michel Temer, no ano de 2017, trazendo alterações em seu texto final que desfiguraram boa parte do que havia sido construído até a segunda versão.

A terceira versão era, inicialmente, para incorporar as críticas que o documento recebeu na sua versão anterior, quando foi apresentado nos inúmeros seminários realizados pelo Ministério da Educação e pelas Universidades brasileiras em todos os Estados da Federação. Entretanto, a versão final esteve alheia a essa estratégia de qualificação de seu conteúdo e foi reformulada sem a participação dos atores que vinham se encarregando de debatê-la (RIBEIRO; CRAVEIRO, 2017).

Ao contrário. Ela é fruto de pressões políticas e de arranjos realizados no âmbito da nova composição do Ministério da Educação, em diálogo com o setor empresarial (Fundação Lemann), organizações não-governamentais (Todos para a Educação) e parte da classe política, em especial deputados e senadores que tinham interesses em temas como diversidade de gênero e ensino religioso, além de posições contrárias aos avanços alcançados entre os anos de 2003 e 2016.⁵

A BNCC, que inicialmente tinha o propósito de articular as três etapas da Educação Básica, na sua versão final, exclui o Ensino Médio, pois o Governo Temer já havia aprovado no Congresso Nacional uma reforma exclusiva para essa última etapa da Educação Básica. Diferentemente da BNCC, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2009) se configuraram como documentos legais/pedagógicos específicos da primeira etapa da Educação Básica.

⁵ Para citar alguns: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb); Programa Universidade para Todos (ProUni); Brasil Carinhoso; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic); ampliação da escolarização obrigatória do Ensino Fundamental para 4 a 17 anos; Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério.

2. Educação Infantil e BNCC: avanços e retrocessos

A criança tem
uma centena de línguas
(E cem cem cem mais)
mas eles roubam 99.
A escola e a cultura
ao separar a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
pensar sem as mãos
fazer sem cabeça
para ouvir e não falar
de compreender sem alegria
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já está lá
e do cem
eles roubam 99”
(Loris Malaguzzi, As Cem Linguagens das Crianças)

Esta epígrafe nos provoca a pensar e a dialogar sobre as cem (e cem mais) linguagens infantis que as crianças constroem em suas interações sociais e que são mediadas, sobretudo, pela sua cultura lúdica. Por meio dos jogos e das brincadeiras a capacidade criativa e as ações autorais das crianças são potencializadas, em um universo repleto de imaginação e fantasia, em que elas se tornam sujeitos capazes de pensar e agir sobre si mesmas.

Reconhecemos as diversas formas de linguagens infantis e de currículos que valorizem a produção de sentidos pelas crianças, em contraposição a uma visão escolarizante da Educação Infantil, que prioriza e enfatiza um determinado tipo de linguagem, em detrimento da pluralidade de formas de expressão e de produção cultural.

Em 2017, foi apresentada a terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Esse documento tem como objetivo nortear as práticas curriculares na Educação Básica em todo território nacional, visando diminuir as desigualdades na educação das crianças, definindo o que deve ser ensinado em seus processos de escolarização (BRASIL, 2017).

Documentos anteriores, como o RCNEI e as DCNEIs, apresentavam orientações e diretrizes para a elaboração dos currículos escolares. No entanto, com a BNCC, o caráter diretivo e conteudista do currículo se acentuou, restando pouca margem para que as instituições e sujeitos nelas presentes, sobretudo crianças e professores/as, manifestem as suas autorias e produções culturais nas práticas curriculares.

No caso específico da Educação Infantil, percebemos ambiguidades na versão final do documento. Ao mesmo tempo em que a Base avança na concepção de infância, superando a visão de passividade das crianças em seus processos de educação e de socialização, por outro lado, em seus desdobramentos para a prática pedagógica, o documento se apresenta de maneira bastante prescritiva, baseado em modelos universais de desenvolvimento, se contrapondo à perspectiva de criança como sujeito histórico e social.

Com o intuito de aprofundar as discussões sobre a Educação Infantil e o currículo na BNCC, partimos da seguinte questão: Como pensar nas múltiplas linguagens infantis em meio as disputas de escolarização na primeira etapa da Educação Básica?

Mello *et al.* (2016) analisaram a segunda versão da Base, e identificaram avanços em relação aos documentos que as precederam, especificamente, à concepção de criança, organização curricular, corpo/movimento e jogo/brincadeira. No que tange à concepção de infância, à visão presente na BNCC, que já estava nas DCNEIs, migra de pressupostos ancorados na Psicologia do Desenvolvimento, sobretudo nas matrizes piagetianas e desenvolvimentistas, de caráter maturacional e universal, para uma perspectiva calcada na Sociologia da Infância, em que a criança é vista como um sujeito ativo e autoral em seus processos de socialização e de desenvolvimento.

Em relação à organização curricular, enquanto o RCNEI está centrado na ideia de eixos de aprendizagens e as DCNEIs nas diferentes linguagens, a BNCC valoriza os campos de experiências das crianças, cujo foco desloca-se de

quem ensina para quem aprende, ou seja, interessa compreender o que as crianças fazem, por meio de suas experiências, com as aprendizagens que são ofertadas para elas. Essas aprendizagens ocorrem com as diferentes linguagens, portanto, não descarta, mas incorpora a ideia contida na DCNEIs.

Nesse sentido, a organização curricular, nesta terceira versão da BNCC, traz alguns pontos que são alvo de análises tais como a subdivisão da Educação Infantil em três grupos por faixa etária: bebês (0 a 18 meses); crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), bem como, o planejamento pedagógico a partir dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, alguns estudos direcionam para o debate sobre se há consenso ou não acerca de avanços na organização curricular da BNCC na Educação Infantil.

A questão da subdivisão da Educação Infantil por faixa de idade gerou discussões a respeito dessa separação remontar a psicologia comportamentalista, com a crítica recaindo sobre o desenvolvimento infantil ser classificado em estágios de desenvolvimento (ARELARO, 2017). No entanto, o texto da BNCC considera que essa divisão foi necessária para considerar as especificidades de cada faixa etária e pondera que esses grupos etários não devem ser “considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 46).

Em relação à organização curricular, a partir dos campos de experiência, Buss-Simão (2016) destaca que para garantir que as práticas pedagógicas abarquem e possibilitem experiências educativas é necessário que haja a superação da concepção de criança e de corpo como natureza. Conceber esses dois fatores como natureza é homogeneizar as ações dos sujeitos e desconsiderar a influência de outras esferas como a cultura, a sociedade e o momento histórico, por exemplo. Para a autora, “o ser humano deve ser considerado em sua inteireza biocultural (...), dito de outra forma, no ser humano, o biológico encontra-se constituído pela cultura” (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 187).

De tal modo que esses aspectos determinam os modos de viver e de educar o corpo, que se realizam no entrelaçamento entre natureza e cultura. Desta maneira, segundo a autora, para acolher e possibilitar experiências educativas nesse sentido, o planejamento precisa abarcar, indissociadamente, os campos de experiência propostos pela BNCC, contemplando os conhecimentos cotidianos vivenciados na Educação Infantil, isto é, diferente da transmissão de conteúdos disciplinares e do desinteresse pelas culturas infantis.

No que concerne os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, Aquino e Menezes (2016) afirmam que a BNCC ao constituir os objetivos educacionais e transformá-los em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, deslocam o foco do sujeito direcionando para “uma educação que prepara sujeitos para a vida e para a cidadania pré-estabelecidas em detrimento da educação que potencializa a vida e a participação dos sujeitos na realidade concreta” (AQUINO; MENEZES, 2016, p. 32).

Em contrapartida, a BNCC, em seu texto, apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento como conhecimentos essenciais que estão ligados aos campos de experiência, correspondendo às possibilidades de aprendizagens e às características do desenvolvimento das crianças. Por meio desses objetivos que as crianças podem desempenhar um papel ativo para consolidar os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento no cotidiano da Educação Infantil.

Desta maneira, acolher e possibilitar experiências educativas, no que tange aos aspectos sensoriais, expressivos, corporais, de movimento e de cuidado, contidos na organização curricular, sinalizam para uma educação que valoriza construções de significados e ambientes desafiadores para as crianças, atendendo as suas diversas especificidades.

Aos considerarmos os campos de experiências na organização curricular, a aprendizagem deve estar voltada para a criança, as suas experiências e os seus contextos, incitando um olhar e uma escuta sensível para os conhecimentos a serem ofertados para elas. Deste modo, ao situar o currículo

nos espaços de experiências infantis, modifica-se o modo de ver o currículo e o conteúdo, proporcionando um movimento dinâmico de pensar, interpretar e criar, justificando a importância da permanência do termo campos de experiência na BNCC.

Contudo, apesar da potência dos campos de experiências, a institucionalização e a sistematização da experiência em campos temáticos pode afetar a própria potência desse “fenômeno”, pois a experiência não é dada a priori, mas, ao contrário, ela emerge da imprevisibilidade do cotidiano e na criatividade/inventividade dos sujeitos que dele fazem parte (MELLO *et al.*, 2016, p. 137).

Em relação ao corpo/movimento, o RCNEI apresenta uma perspectiva instrumental, concebendo o corpo e o movimento como meio para atingir determinadas aprendizagens. As DCNEIs veem o corpo/movimento como linguagens, como forma de expressão das crianças. Já a Base, calcada na ideia de criança como sujeito capaz de pensar e agir sobre si mesma, concebe o corpo/movimento como dimensões do comportamento relacionadas à construção de sentidos pelos infantis. Por fim, o RCNEI trata do jogo e da brincadeira como estratégias metodológicas para o ensino, as DCNEIs como objeto da aprendizagem, como capital da cultura lúdica infantil. A Base, por seu turno, trata os jogos e as brincadeiras como direito de aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

Os direitos das crianças estão materializados nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a partir dos seis verbos que estão presentes na última versão da BNCC. Segundo o documento, as instituições educativas da infância, para proporcionar uma aprendizagem efetiva para as crianças, devem oferecer tempo e espaço para que elas possam conviver, brincar, participar, explorar, se expressar e se conhecer (BRASIL, 2017).

Assim, elas têm o direito de conviver de modo coletivo e diversificado na escola, exercendo o seu direito de brincar, fundamental para que todas elas possam se socializar e aprender a brincar. Todavia, esse direito se relaciona com a escolha didático-pedagógica do professor, com a elaboração de currículos e

de projetos pedagógicos, considerando as especificidades de cada criança em seu contexto social, justificando a parte diversificada da BNCC.

Marques, Pegoraro e Silva (2018) apontam que as versões da BNCC se basearam em ideias político e didático-pedagógicas provenientes das DCNEIs, com ênfase na formação integral das crianças, reconhecendo o protagonismo e as experiências delas, deslocando o foco de conteúdos de aprendizagem, se diferenciando, assim, dos RCNEI. Ao tratar de pontos que afetam o cotidiano escolar, avanços são percebidos na terceira versão da BNCC, como a visão de educação integral, por meio de aprendizagens mais ativas e práticas e menos expositivas.

Em entrevista à Revista Com Censo, em maio de 2018, a Prof. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa, que participou da elaboração e sistematização das três versões da BNCC, falou sobre avanços deste documento, tais como os direitos das crianças, a compreensão do seu desenvolvimento integral e os campos de experiência. Em relação a ideia de compreensão do desenvolvimento integral das crianças, o documento se pauta nos aspectos éticos, políticos e estéticos, como um espaço de vida e formação humana. Nesse sentido, o princípio ético estaria relacionado ao direito de conviver, com a possibilidade de aprender a conhecer-se, evidenciando a alteridade e a socialização das crianças.

No que se refere ao aspecto político, as crianças ao participarem dos diferentes grupos e expressarem suas opiniões e desejos estariam agindo democraticamente. E, em relação ao aspecto estético, as crianças exerceriam esse direito ao explorar o mundo e ao inventar suas brincadeiras.

Apesar dos avanços, os desdobramentos da versão final da Base (BRASIL, 2017) para as práticas pedagógicas expuseram um texto enxuto sobre a primeira etapa da Educação Básica, que trata o percurso de ensino e aprendizagem e a aquisição do conhecimento de modo instrumental (BARBOSA *et al.*, 2019). Gonçalves e Peixoto (2016) indicam que a BNCC é um documento que visa universalizar e apontar conhecimentos e práticas iguais para todos, com

uma perspectiva de currículo que consolida a linearidade dos processos de aprendizagem. Assim, encaminhamentos prescritivos, externamente impostos, tais como parâmetros estabelecidos pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para **bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas**, envolvem um modelo de como ensinar, com descrição engessada de habilidades a serem desenvolvidas.

A terceira e última versão da BNCC, em análise neste texto, se difere das edições que a antecederam e que foram marcadas pela dinâmica participativa e coletiva de sua formulação. Em sentido contrário, a versão final da Base incorporou, **no apagar das luzes**, pressupostos de natureza didático-metodológica propostos por grupos e instituições privadas de educação (Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Movimento Todos pela Educação, entre outros).

Essa formulação, ao se apresentar de maneira bastante prescritiva quanto aos conteúdos, formas de ensinar, quando ensinar e avaliar, acabou engessando as produções curriculares dos praticantes dos cotidianos e, em grande medida, se contrapondo aos referenciais epistemológicos e teóricos que sustentam a BNCC na Educação Infantil.

Desse modo, a BNCC se apresenta como aliada na efetivação de propostas e dinâmicas curriculares que contribuem para a padronização e reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, profundamente articulada à avaliação estandarizada, desconsiderando a realidade nacional, as diretrizes curriculares nacionais dos níveis da Educação Básica e as singularidades das etapas e modalidades educativas (DOURADO e OLIVEIRA, 2018, p. 41).

Uma das principais críticas à versão definitiva da Base, no capítulo que trata da Educação Infantil, incide sobre a ênfase dada aos processos de alfabetização, centrados, sobretudo na leitura e na escrita. Essa ênfase, antecipa modelos de escolarização presentes nas etapas posteriores, negligenciando ou reduzindo, de maneira significativa, outras experiências e vivências relacionadas às **cem linguagens (e cem mais)** das crianças.

Sem desconsiderar a importância da linguagem sistematizada por meio de leitura e da escrita, linguagem essa que dá materialidade as formas escolares, consideramos que a internalização e desenvolvimento dessa linguagem não deve ocorrer de maneira desarticulada de outras linguagens, tampouco assumir uma predominância de tal ordem que crie hierarquizações entre os diversos saberes.

Como afirma Tizuko Khishimoto (2003), baseada em Paulo Freire, a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. O desenvolvimento de outras linguagens, que potencializem a apropriação e experimentação do mundo, são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Antes de sistematizar a realidade pelos códigos e signos dados pela linguagem verbal articulada, é preciso vivenciá-la e experimentá-la, para que essa sistematização não se torne **letra morta**, ou seja, uma linguagem destituída de sentidos pelos seus enunciantes.

Na perspectiva de articulação entre diferentes linguagens, o brincar, direito inalienável da criança, não deve ser visto como algo contraditório ao aprender, para não reforçar uma dicotomização entre corpo e mente, como se o corpo infantil fosse o **outro da razão**. Nesse caso, o risco reside na ênfase de processos diretivos de ensino, em que a criança é vista apenas como um aluno. A infância, por sua vez, como o resíduo de um tempo que está acabando, de modo que, primeiro as crianças estudam – cumprem sua tarefa institucional empenhada – e brincam no tempo que restar (SIROTA, 2001).

No nosso entendimento, defendemos o brincar como linguagem típica da infância que precisa estar presente em suas diferentes aprendizagens e nas relações que estabelecem com os diferentes saberes. Por meio de suas experiências brincantes, as crianças e internalizam e produzem culturas, tonando-se agentes de si mesmas e autoras de suas próprias vidas. Portanto, compreendemos que a ênfase dada aos processos de alfabetização não deve privar, sob a justificativa de antecipar demandas escolares posteriores, às crianças de suas infâncias.

A imagem de Francesco Tonucci (2005), demonstrada a seguir, faz críticas aos modelos de escolarização que visam acelerar as aprendizagens consideradas importantes para as etapas posteriores, e que negligenciam o direito de brincar e de ser criança dos infantes.



Imagem 1 – Não me empurre! Não tenho pressa para crescer!
Fonte: Tonucci (2005, p. 197).

Essa imagem levanta questões sobre o tipo de educação que a BNCC deve priorizar na Educação Infantil: será que as crianças estão fadadas a se voltar para a alfabetização e não mais a imaginação e os seus elementos brincantes? Será que as crianças estão preparadas para isso? A primeira etapa da Educação Básica não seria para as crianças se descobrirem e descobrirem o mundo por meio de atividades lúdicas? Nesse sentido, a centralidade do ensino na Educação Infantil estaria no brincar ou na alfabetização? Brincar e alfabetizar são dimensões contraditórias e inconciliáveis?

Assim, estudos na área de Educação Física dão destaque às experiências de crianças, com ênfase em seu protagonismo e suas práticas brincantes, revelando saberes constituídos nas experiências que as crianças estabelecem

com as atividades lúdicas e com os seus pares, importantes de serem considerados nas organizações curriculares das instituições de Educação Infantil (SAYÃO, 1999; GASPAR; RICHTER; VAZ, 2015; BARBOSA, MARTINS; MELLO, 2017).

Além do impacto sobre as crianças, propostas curriculares externamente orientadas, que prescrevem as práticas pedagógicas para os professores, retiram do docente a sua autonomia profissional, restando-lhe replicar, de forma mecânica, saberes que foram concebidos por outros e que pouco dialogam com as demandas de sua cultura escolar específica. Nesse caso, os professores não são considerados como autores de suas próprias práticas, mas sim como reprodutores de um conhecimento universalmente estabelecido.

Reflexões Finais

É importante frisar que as mudanças propostas pela terceira versão da BNCC devem ser implementadas até o ano de 2020, isso implica observar e debater as mudanças contidas nesse documento que vão influenciar a rotina das instituições de Educação Infantil. Entendendo a BNCC não como currículo, mas como uma orientação, a partir das discussões realizadas sobre concepção de criança, organização curricular, corpo/movimento e jogo/brincadeira que estão contidas na BNCC na etapa da Educação Infantil, que identificamos alguns aspectos sobre a discussão da BNCC.

Enfatizamos que a BNCC não anula os documentos anteriores (RCNEI e DCNEI), no entanto, propõe um conjunto de orientações para a elaboração dos currículos, bem como, o fato da terceira versão da BNCC manter os eixos estruturais de interação e brincadeira, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem, possibilita o foco no trabalho pedagógico e lúdico com as crianças.

Destacamos, também, a relevância da garantia dos direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se)

pelas crianças da Educação Infantil, de modo que possam vivenciar “conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (BRASIL, 2017, p. 41).

Embora não haja consenso sobre avanços para a área da Educação Infantil por meio da BNCC, sobretudo nas produções científicas, indicamos a necessidade de garantir uma diversidade de experiências para, com e entre as crianças, a fim de realçar as suas linguagens.

Desta forma, a Base, ao mesmo tempo em que incorpora avanços teórico-conceituais em relação à infância e à organização curricular da Educação Infantil, limita os currículos em seus desdobramentos para as práticas pedagógicas, caracterizando-se como um documento prescrito. Quando comparado às outras etapas da Educação Básica, o documento da Educação Infantil ainda é mais flexível e menos diretivo, pelo fato desta etapa não estar centrada em conteúdos disciplinares. Todavia, os encaminhamentos para a materialização dos currículos nos cotidianos escolares assumem características de prescrições externamente orientadas, desqualificando a ação docente no que tange a sua autonomia e autoria em suas práticas pedagógicas.

Em que pese a abertura da BNCC para uma parte diversificada do currículo, que considere as diversidades locais, o direcionamento do que trabalhar e como trabalhar em cada fase da creche e da pré-escola acaba restringindo as produções curriculares dos praticantes dos cotidianos e, em muitos pontos, se contrapondo à concepção de infância e de organização curricular, centrada nas experiências das crianças, subjacentes ao documento.

Há de se considerar que os sujeitos não absorvem passivamente os bens culturais que lhes são ofertados (CERTEAU, 1994), pois sempre há uma estética da recepção, em que os praticantes do cotidiano, de maneira tática e subversiva,⁶ ressignificam esses bens culturais, imprimindo neles as suas marcas identitárias.

⁶ A tática é a arte do mais fraco, que se manifesta de maneira astuciosa nas relações assimétricas de poder.

Portanto, como disse Arroyo na introdução deste texto, entregar o cardápio intelectual pronto e esperar que os professores e professoras o reproduzam em seus cotidianos é uma leitura equivocada e anacrônica em relação ao que aponta a produção acadêmico-científica sobre produções curriculares, que sinaliza para a premente necessidade de diálogo entre o currículo prescrito e o praticado.

Orientações, diretrizes, referenciais são sempre bem-vindos para os sistemas de ensinos e para os sujeitos que deles fazem parte, pois trazem reflexões acumuladas sobre os processos de educação das crianças. Entretanto, oferecer aos docentes e escolas um pacote pedagógico fechado, significa anular a potencialidade criativa dos professores e a sua autonomia pedagógica.

Além disso, em muitas prescrições das práticas pedagógicas, nota-se perspectivas maturacionais e universais de desenvolvimento infantil, baseadas em taxonomias que não consideram as dimensões sociocultural e contextual desse desenvolvimento. Sem desconsiderar a importância dos aspectos biológicos no processo de desenvolvimento infantil, negligenciar as influências de outras dimensões é reforçar a dicotomia entre natureza e cultura, que vários campos do conhecimento tentam superar, inclusive a própria BNCC em seus fundamentos.

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, com diferentes interesses políticos e variados entendimentos teóricos e pedagógicos, a BNCC se torna um espaço de disputas. Universalizar os currículos, retirar a autonomia das escolas e dos professores pode representar limitações e retrocessos para as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Contudo, não podemos deixar de reafirmar que o documento não abre mão de ter uma parte diversificada, que corresponde as especificidades de cada região, escola e contexto social. Talvez seja uma possibilidade para propiciar aos currículos outras interpretações, práticas e adequações às contingências locais.

Por fim, não há como desconsiderar a perda do caráter participativo e democrático da versão final da BNCC. Se na primeira e segunda versões esse caráter confere certa representatividade e legitimidade ao documento, com a participação de diferentes setores da sociedade civil organizada, na terceira e definitiva versão as alterações apresentadas por setores e grupos privados de educação na formulação final do documento geraram interpretações negativas, colocando em xeque as intenções que estão por trás dessa ação. Afinal, as quais interesses a Base está vinculada?

Referências

AQUINO, Ligia Maria Motta Leão de; MENEZES, Flávia Maria de. Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 29-45, jul./dez. 2016.

ARAÚJO, Tháric de Freitas. **Diferenças Entre Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2015. Disponível em: <https://www.ebah.com.br/content/ABAAAhFjEAL/diferencas-entre-diretrizes-curriculares-nacionais-parametros-curriculares-nacionais>. Acesso em: 23 mar. 2018.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org.). **O cenário educacional latinoamericano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas/SP: Autores Associados, 2000. p. 95-116.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 15-31, set/2016.

BARBOSA, Ivone Garcia *et al.* **A BNCC e a Regulação da Educação Infantil: Perspectiva Crítica**. CONAPE 2018. Disponível em: http://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-01/IVONE_GARCIA_BARBOSA.pdf. Acesso em: 23 abr. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidência. **Revista Com Censo**: estudos educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 5, n. 2, p. 9-13, maio, 2018.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. Brincadeiras lúdico-agressivas: Tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, p. 159-170, mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**. Brasília/DF, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliações e perspectivas. Recife: Biblioteca ANPAE, 2018. p. 38-43.

GASPAR, Bárbara dos Santos; RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Das práticas pedagógicas para a educação física infantil de 0 a 3 anos no município de Florianópolis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 231-251, jan./abr. 2015.

GONÇALVES, Rafael Marques; PEIXOTO, Leonardo Ferreira. Em defesa dos currículos praticados pensados nos cotidianos escolares. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA ANPED NORTE, 1., 2016, Belém. **Anais**. Belém: Anped, 2016, p. 2009-2021. Disponível em: [http://ppgedufpa.com.br/anpednorte/ANAIS ANPED NORTE compressed.pdf](http://ppgedufpa.com.br/anpednorte/ANAIS_ANPED_NORTE_compressed.pdf). Acesso em: 23 abr. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. História da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernandes. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. *In*: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 67-88.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, p. 06-21, 1999.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar; DA SILVA, Ezequiel Theodoro. 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.

MELLO, André da Silva *et al.* Educação infantil e a base nacional comum curricular: interfaces com a educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, p. 93-107, mar. 1997.

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva; ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedroda de; ANDRADE, Maria Ângela Rodrigues Alves de. A política de atendimento à infância no Brasil e a atuação dos assistentes sociais nas creches. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 2, p. 1-20, jul./dez. 2008.

RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? **Linhas críticas**, Brasília, v. 23, n. 50, p. 51-69, fev./maio 2017.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. O ensino elementar no decreto Leônicio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 126-200, jan./abr. 2010.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na Educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SILVA, Adailton Soares da; SOUZA, Aneilton de Oliveira. Política educacional no Brasil: do império à República. **Rios Eletrônica: Revista Científica da FASETE**, n. 5, p. 68-78, dez. 2011.

SIROTA, Régine. Emergência de uma nova sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem**: Agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

SOBRE OS AUTORES

RAQUEL FIRMINO MAGALHÃES BARBOSA é doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II.
E-mail: kekelfla@yahoo.com.br

RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS é doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)-2018). Professor do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Tocantins (UFT).
E-mail: rodrigoeffrural@hotmail.com

ANDRÉ DA SILVA MELLO é doutorado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Professor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES),
E-mail: andremellovix@gmail.com

Recebido em: 10.05.2019
Aceito em: 19.06.2019