

# ANTECEDENTES DA BNCC: AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

## BNCC BACKGROUND: CURRICULAR POLICIES FOR CHILD EDUCATION IN BRAZIL

Maria José Ferreira Ruiz **1**  
Ludmila Dimitrovicht **2**

**Resumo:** Este artigo demarca as políticas curriculares para a Educação Infantil no Brasil entre 1988 e 2014. A relevância do presente estudo, justifica-se diante da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017, tendo sua primeira versão publicada em 2015. Acredita-se que é necessária a compreensão do contexto histórico, este representado por programas que antecederam a construção da BNCC, como forma de promover uma análise crítica da atual política educacional. Para isso, por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, neste trabalho é explicitada a influência do neoliberalismo na educação do país e posteriormente, é realizada uma análise sobre como as legislações e documentos oficiais abordaram a questão do currículo na Educação Infantil. Diante da pesquisa realizada foi possível identificar rompimentos e descontinuidades que revelam a formulação de políticas de governo e não de Estado.

**Palavras-chave:** Currículo. Políticas públicas educacionais. Neoliberalismo.

**Abstract:** This article lines off the curricular policies for the child education in Brazil between 1988 to 2014. The relevance of the current study is in accordance to the homologation of the common curricular national base (BNCC) in December 2017, which its first version was published in 2015 it is believed to be necessary a comprehension of the historical context which is represented by a programme that preceded the BNCC formation as the way to promote a critical analyse of the current educational policy. To achieve this through bibliographic research and documental analyse, this work explicits the influence of the neoliberalism on the country education and afterwards is made analyses about legislations and official legal documents related to curricular questions of the child education. According to the research that has been done it was possible to identify disruptions and discontinuities which showed government policy rather than state ones.

**Keywords:** Curriculum. Educational public policy. Neoliberalism.

---

Doutora em Educação pela UNESP/Marília. Pós-doutorado pela UFRGS. Docente e pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Londrina/PR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1288300658104697> - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1904-8878>.  
E-mail: [fruiz@uel.br](mailto:fruiz@uel.br) **1**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina/PR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1983393336990277>.  
E-mail: [ludcht@hotmail.com](mailto:ludcht@hotmail.com) **2**

## Introdução

A BNCC é uma política pública educacional, representada por um documento norteador que influencia de forma direta a construção dos currículos escolares. Diante disso e com o objetivo de promover a compreensão crítica a respeito da atual política educacional, faz-se necessária a contextualização histórica e social dos programas que a antecederam.

Uma implicação dentro deste movimento é de que normalmente as políticas públicas são formuladas para a classe trabalhadora, em uma ordem vertical, e estas normalmente correspondem aos interesses da classe dominante. Essa falta de correspondência acaba sendo aceita devido à complexidade das relações entre Estado e indivíduo, gerando a dicotomia sobre quem faz e quem executa, correspondente a uma consciência coletiva de que não é responsabilidade da população a formulação de ações que atendam suas necessidades.

Utilizando as categorias apresentadas por Cury (1995) é necessário destacar que a análise da realidade deve partir de uma perspectiva dialética, e ao fazer uma reflexão sobre esses pontos, é preciso destacar que se por um lado a Escola é um instrumento de reprodução da divisão de classes, por outro ela pode servir enquanto instrumento a favor da emancipação humana. É necessário compreender que “[...] as classes subalternas não são meros produtos de um modo de produção [...]. Elas se definem como agentes históricos.” (CURY, 1995, p. 40). Portanto, pensar em Educação significa ter consciência sobre as relações de produção estabelecidas no Estado dentro de uma ordem capital e isso representa ter consciência de informações que podem servir na luta social “[...] contra a *re-dução* do valor de seu trabalho e a favor de elevação de sua consciência.” (CURY, 1995, p. 40).

Tendo isso em vista, este artigo apresenta uma abordagem compreendida entre o período de 1988 a 2014, com o objetivo de investigar as políticas curriculares que foram desenvolvidas no Brasil antes da BNCC. Serão considerados para esta análise os governos dos Presidentes Fernando Henrique Cardoso (gestão de 1995 a 2002), Luís Inácio Lula da Silva (gestão de 2003 a 2010) e Dilma Rousseff (gestão de 2011 a 2016), revelando a influência que expressa diferença nas características dos programas implementados. Contudo, antes de abordar especificamente as políticas públicas no Brasil, faz-se necessário apontar as influências do neoliberalismo no processo de produção das políticas públicas destes governos.

## A Influência do Neoliberalismo nas Políticas Educacionais

De acordo com Anderson (1995, p. 9) o neoliberalismo surgiu como “[...] uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”<sup>1</sup>. Diante da crise econômica do capitalismo em 1973, surge a necessidade do Estado se estabilizar financeiramente e, desta forma, o problema financeiro é transferido para o social, como uma forma de garantia dos interesses das classes dominantes. Por um lado, o Estado é incitado a combater o poder dos sindicatos, e por outro, se exime de sua função social, ambas as medidas visando o fortalecimento da produção e reprodução do modo de produção capitalista.

Corroborando com este autor, Moreira e Lara (2012) expõem que com esta crise mundial, o Estado é culpabilizado pela sua ineficiência e excesso de burocracia, por ser um estado caro que investe em demasia no social e ainda por não se manter forte no controle dos sindicatos e das manifestações trabalhistas que visavam a manutenção das políticas trabalhistas. Desta forma, na década de 1970, inicia-se um movimento mundial, a princípio na Inglaterra, no governo de Margaret Thatcher e nos EUA, com Reagan, em que os estados nacionais minimizam suas ações na área social, no entendimento de que os indivíduos e suas famílias podem arcar com os custos da educação, saúde, moradia, dentre outros, não necessitando assim dos subsídios estatais para tanto.

O Neoliberalismo ganha força no Brasil, na década de 1990, mais especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que institui o Ministério da Reforma do Aparelho

1 Segundo Groppo (2005, p. 70) o Estado de Bem-estar pode ser definido pelo conjunto de “políticas e instituições criadas pelo Estado interventor da segunda metade do século XX com a intenção deliberada e direta de garantir preceitos mínimos de ‘qualidade de vida’ (daí o ‘bem-estar’) para todos os cidadãos sob os auspícios daquela sociedade nacional, daquele Estado”. Durante este período, houve a transferência do capital da esfera privada para a esfera pública, o que gerou grandes dívidas por parte dos governos que realizaram empréstimos a fim de garantir a própria intervenção na economia capitalista.

do Estado, instituindo Bresser Pereira como Ministro desta pasta. Este Ministro conduz o processo de Reforma do Estado no Brasil, elaborando um vasto material teórico, que traz os princípios e as finalidades desta reforma.<sup>2</sup>

A reforma do Estado na década de 1990 influenciou a elaboração das políticas educacionais. Segundo Silva (2001), a ideia era a de um Estado social e liberal, o que significa a manutenção do poder do controle social, mas, ao mesmo tempo, a realização dos serviços públicos pelas iniciativas privadas, por meio de parcerias e financiamentos de organizações não-estatais. Esse novo modelo é apresentado enquanto um meio termo, entre o Estado interventor (Bem-Estar Social) e o Estado mínimo proposto pelo neoliberalismo.

O discurso empreendido na reforma afirma a ineficiência do Estado como irreversível e apresenta como única opção o terceiro setor, fomentando a participação social por meio de instituições que exerçam atividades sem fins lucrativos (MELO; FALLEIROS, 2005).

Segundo Silva (2001, p. 5), devido à identificação de três problemas como “[...] o tamanho do Estado; a necessidade de redefinição do papel regulador do Estado; a recuperação da governança e da governabilidade [...]”, por parte do governo, ocorreu a descentralização administrativa de programas sociais onde foram feitas parcerias com o setor privado e a reforma do Estado passa a ser definida sobre “[...] três eixos básicos: a privatização, a publicização e terceirização” (SILVA, 2001, p. 5).

Dentro desse contexto, o Banco Mundial também exerce influências políticas sugerindo ações de caráter descentralizador, que se respaldam no discurso de justiça social, igualdade e qualidade, sendo estas aceitas por países credores como o Brasil (MOREIRA; LARA, 2012).

Assim como a sociedade foi afetada pelo neoliberalismo, com a Educação não foi diferente, primordialmente por estar incluída neste contexto social. Dentro da corrente de privatizações, houve a caracterização da escola enquanto empresa que deve ser gerenciada atendendo as demandas de trabalho, ou seja, contribuindo para a formação de mão-de-obra. Se fortaleceu a ideia da Educação enquanto possibilidade para a ascensão social, conseqüentemente aumentando a competitividade social (LAVAL, 2004).

Ainda de acordo com o mesmo autor, a educação foi mercantilizada e adaptada ao capitalismo, transformando-se em um produto em que o privado se relaciona à alta qualidade e, conseqüentemente, ocorre a crítica e desvalorização da escola pública. Houve a defesa pelo direito de a sociedade escolher<sup>3</sup> a educação desejada, que pudesse atender alunos em suas diferenças, e supostamente os sistemas de ensino passariam a ter mais autonomia para a elaboração de seus currículos, com base na expectativa da família/cliente. Assim, a função da escola se distancia da formação humana, quando esta é transformada em um espaço público ou privado, em que é ofertada a educação enquanto produto para uma determinada clientela (LAVAL, 2004).

Moreira e Lara (2012, p. 58) explicam que:

Quanto ao atendimento à infância no Brasil, a retórica não é diferente. As políticas determinam que desde o nascimento a criança deve ser estimulada e preparada para o desenvolvimento integral, porém o ponto de chegada dessa concepção está no interesse econômico, no desenvolvimento sustentável da economia. A política neoliberal propaga receituários que, em sua concepção, conduzirão ao pleno desenvolvimento do capital, sendo a criança um ser que necessita de formação para o desenvolvimento das potencialidades que o capital internacional requer.

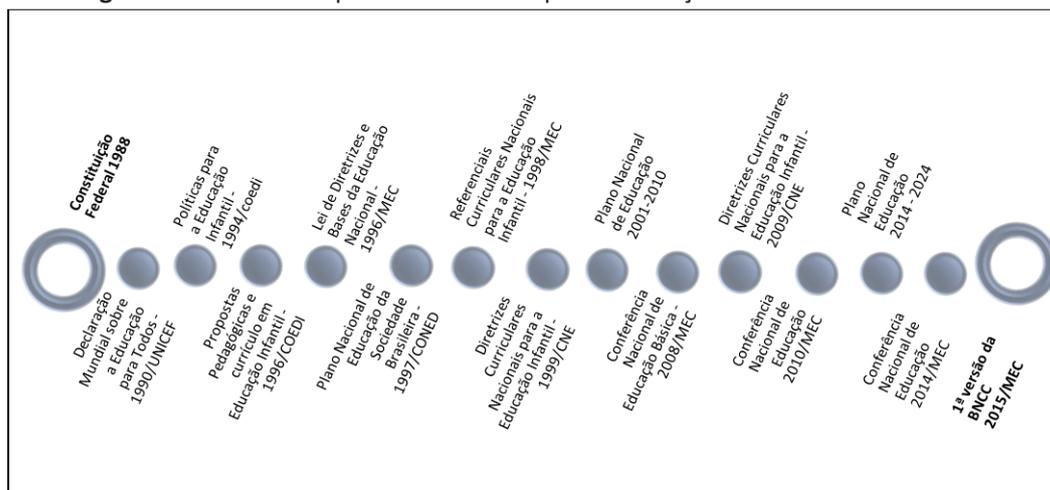
2 Materiais produzidos de 1995 a 1997 que podem ser consultados em: <http://www.bresserpereira.org.br/recipient3.asp?cat=100>. Neste material, o Ministro Bresser busca subsídio teórico em Antony Giddens, um dos precursores da Teoria da Terceira Via. Bresser participa dos encontros da “governança progressista” na Inglaterra, a fim de implementar esta perspectiva teórica no Brasil. Em suma a Terceira Via traz a perspectiva de que o Estado deve se responsabilizar pelo social, mas, por meio de parcerias com o setor privado/filantrópico, que passa a ser entendido como setor público não-estatal, uma vez que pode ofertar serviços sociais voltados à educação, saúde, etc., em um sistema de parceria público-privado.

3 O autor se refere aos vouchers na área da educação, proposta defendida pelos teóricos neoliberais, dentre estes Milton Friedman.

No Brasil, as políticas e a legislação educacional são elaboradas neste contexto controverso. Tendo isso em vista e para o entendimento do leitor, a seguir é apresentada uma linha do tempo sobre os documentos abordados neste trabalho, sendo importante salientar que esta não representa uma linearidade no processo histórico que deve ser analisado de forma dialética.

## Políticas Curriculares para a Educação Infantil no Brasil

**Figura 1** – Linha do tempo de documentos para a Educação Infantil entre 1988 e 2009



Fonte: DIMITROVICH (2019, p45).

O período demarcado no presente artigo justifica-se pela homologação da Constituição Federal, sendo esta a primeira lei brasileira que apresenta a Educação Infantil enquanto direito fundamental da criança. Contudo, sabe-se que a Educação Infantil é investigada por diversos pesquisadores e há a constatação da história de atenção à criança já no período jesuítico compreendido entre os anos de 1500 até 1874 (GUIMARÃES, 2017)<sup>4</sup>.

Além da garantia de direito, a Constituição Federal (CF) representa a responsabilização do Estado e execução deste serviço pela educação, que foi realizado pela assistência social até janeiro de 2009 e isso ocorre como uma forma de romper com o caráter compensatório, em que apenas as crianças pobres eram atendidas pela assistência social.

De acordo com Guimarães (2017), após 5 anos da homologação da CF, o Ministério da Educação (MEC) cria a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e em 1994 esta apresenta o documento “Políticas para a Educação Infantil” (GUIMARÃES, 2017). Neste documento é afirmada a necessidade de investimento para a Educação Infantil, considerando que o aumento do acesso sem este investimento havia resultado em baixa qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições, e a ausência de um currículo é expressa como um dos fatores relativos a este fenômeno (BRASIL, 1994).

Após essa constatação presente na introdução do documento, são apresentadas as diretrizes gerais que orientam a Educação Infantil e em relação ao currículo é realizada a seguinte proposição:

O currículo da Educação Infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar. (BRASIL, 1994, p. 14).

4 Célia Maria Guimarães (2017) realiza uma abordagem histórica do atendimento à criança desde o período jesuítico até os dias atuais, contemplando questões sociais, políticas e econômicas.

O conceito de currículo apresentado neste trecho é vago, contudo, há que se considerar que documentos posteriores, que ainda serão apresentados neste texto, sequer apresentam o conceito de currículo. Ainda, no final do documento o MEC declara o apoio técnico e financeiro às instituições com o objetivo geral de promover a função educativa nestes espaços (BRASIL, 1994).

Guimarães (2017), apoiando-se em Rosemberg, ressalta que estas propostas expressas no documento “Políticas Públicas para a Educação Infantil” foram interrompidas no governo FHC, atrelando isso ao processo de influência do Banco Mundial nas políticas públicas educacionais, em que há um retrocesso diante da aplicação de modelos parecidos com o que era proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) na década de 70.

Mesmo já sob a gestão de FHC, em 1996, como forma de consolidar as diretrizes do documento “Políticas para a Educação Infantil”, a COEDI publicou o documento “Propostas Pedagógicas e currículo em Educação Infantil”, que aponta no diagnóstico apresentado sobre propostas pedagógicas para esta etapa, a “justaposição de enfoques teóricos” que apresentam o termo construtivismo, “como se fosse uma palavra mágica que resolveria todas as questões pedagógicas”, revelando certo modismo, o que reflete a falta de entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996b, p. 41).

Ainda neste documento, é demonstrada a falta de intencionalidade educativa devido à preocupação com o acesso, que resultou em muitos casos na ausência de um currículo. O conceito deste é explorado dentro de um contexto histórico no qual apresenta-se a seguinte definição:

Assim, o currículo deve sempre incluir definições sobre: o tipo de escola que se deseja. O que se pretende oferecer aos seus participantes, a forma de administrá-la, o detalhamento do contexto histórico, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, político, econômico e psicológico em que se insere, as relações da escola e seu currículo com a sociedade como um todo, as metas, os conteúdos, os recursos, a avaliação, o desenvolvimento de estratégias e modos de planejar e implementar o currículo, se orientado para a resolução de problemas, para o desenvolvimento infantil ou para experiências institucionais, nacionais ou domésticas. (BRASIL, 1996b, p. 14).

O diagnóstico realizado no documento será citado dois anos depois na introdução dos RCNEIs, contraditoriamente justificando sua construção e aplicação para elucidar a articulação da fundamentação teórica com a prática docente, o que revela um processo antagônico expresso em um documento que, na verdade, desconsiderou o que foi construído anteriormente (ARCE, 2001).

Uma grande influência para a mudança e desconstrução no estabelecimento de políticas públicas educacionais, principalmente na segunda metade da década de 1990, foi a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, aprovada em 1990 em Jomtien – Tailândia. É importante destacar que um dos princípios de ação apresentado no documento é o de “Definir políticas para a melhoria da Educação Básica”, em que é possível destacar o seguinte texto referente ao currículo da Educação Infantil:

As pré-condições para a qualidade, equidade e eficácia da educação são construídas na primeira infância, **sendo os cuidados básicos e as atividades de desenvolvimento e educação infantis condições essenciais para a consecução dos objetivos da educação básica**. Esta deve corresponder às necessidades, interesses e problemas reais dos participantes do processo de aprendizagem. **A relevância dos currículos**

**pode ser incrementada vinculando-se alfabetização, habilidades matemáticas e conceitos científicos aos interesses e primeiras experiências do educando, como, por exemplo, aquelas relativas à nutrição, saúde e trabalho.** Enquanto muitas necessidades variam consideravelmente entre os países e dentro deles e, portanto, a maior parte de um currículo deva ser sensível às condições locais, há também muitas necessidades universais e interesses comuns que devem ser levados em conta nos programas educacionais e no discurso pedagógico. Questões como a proteção do meio ambiente, uma relação equilibrada população/ recursos, a redução da propagação da AIDS e a prevenção do consumo de drogas são problemas de todos, igualmente. (UNICEF, 1990, p. 11, grifo nosso).

Diante dos dois destaques é possível identificar que mesmo a Educação Infantil ainda não sendo a primeira etapa da Educação Básica, a intenção de preparar para o Ensino Fundamental está expressa no documento. Além disso, questiona-se o porquê da nutrição, saúde e trabalho estarem diretamente relacionadas às primeiras experiências do educando, em que é possível inferir que a educação deve alfabetizar, ensinar matemática e conceitos científicos, estando estes ligados ao ato de se alimentar, para ter saúde e trabalhar.

A influência da conferência mundial de 1990 aparece expressa no artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) que institui a Década da Educação. No §1º deste artigo, é estabelecido enquanto dever da união encaminhar ao Congresso Nacional “[...] o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996a).

O avanço expresso na LDB, está no reconhecimento da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, dividida em creche e pré-escola conforme faixa etária, e em relação ao currículo, o inciso IV do artigo 9º contempla enquanto incumbência da União:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os 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 (BRASIL, 1996a).

Outro ponto que dispõe sobre o currículo e ainda especifica necessidade de uma base nacional comum é o artigo 26, mas cabe salientar que só em 2013, por meio da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, ocorreu a inclusão do termo Educação Infantil neste artigo:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996a).

Após um ano da homologação da LDB, diversos setores da sociedade civil promoveram dois Congressos Nacionais de Educação (I e II CONED) que resultaram em uma proposta chamada de Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira. Na apresentação do documento, são tecidas críticas aos três primeiros anos de mandato do governo neoliberal de FHC e aos planos anteriormente elaborados sem a participação da população, estes contendo enfoques de formação

para a sociedade capitalista. É enfatizada a defesa da democracia e inclusão social para uma “sociedade mais justa e igualitária” (CONED, 1997, p. 2).

Já na introdução do documento, como forma de romper com uma concepção hegemônica, é apresentada a concepção de homem enquanto “ser ativo, crítico, construtor de sua própria cultura, da história e da sociedade em que vive”, sendo para isso necessário uma escola que desenvolva “valores e atributos inerentes à cidadania” (CONED, 1997, p. 1) em oposição à escola que forma indivíduos “consumidores e competitivos”:

Nessa perspectiva, o currículo é resultante da construção coletiva e fundamentado na análise crítica da realidade social, com mecanismos de constante atualização através da incorporação dos avanços da ciência e da tecnologia aos programas e práticas escolares. Com estrutura multidimensional (ética, histórico-filosófica, político-social, étnica, cultural e técnico-científica), incorporando todo o conhecimento elaborado pela humanidade, é um instrumento de desenvolvimento e mudança das pessoas, tendo em vista a interpretação da realidade e a articulação das ações coletivas necessárias à solução dos problemas (CONED, 1997, p. 11).

De acordo com Aguiar (2010), este plano virou um projeto de lei que foi protocolado pelo Deputado Federal Ivan Valette em 1998, com apoio de 70 parlamentares dos partidos de oposição da câmara. Após dois dias o MEC apresentou um projeto elaborado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o qual deveria tramitar enquanto anexo deste plano nacional. O relator do projeto de Lei, Nelson Marchezan (PSDB), apresentou 158 emendas, e destas apenas 71 foram aprovadas.

Após amplos debates e críticas ao processo, sendo estas realizadas principalmente pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, em 2001 o PNE foi aprovado por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, desconsiderando, em grande parte, o que foi construído nos CONEDs:

Os vetos que lhe foram interpostos pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, ao sancioná-lo, evidenciam as tensões e os conflitos que estão presentes na luta secular da sociedade brasileira pelo reconhecimento da educação como um direito social (AGUIAR, 2010, p. 711).

Na introdução do PNE 2001-2010, é citado o artigo 87 da LDB e faz-se referência à Declaração Mundial sobre Educação para todos. Ainda, de forma contraditória o plano é apresentado enquanto consolidação dos trabalhos realizados nas I e II CONEDs.

No decorrer do documento, não é apresentada a concepção de homem que se pretende formar e o termo currículo irá aparecer a partir do capítulo do Ensino Fundamental. O texto referente à Educação Infantil, apresenta a etapa enquanto um momento importante para o desenvolvimento humano, no sentido de preparar a criança para etapas posteriores. É enfatizada várias vezes a questão do direito ao acesso e quando se faz referência à qualidade, esta acaba ficando relacionada com a infraestrutura das instituições e formação dos profissionais, não sendo feita nenhuma menção sobre o que deve ser ensinado nesta faixa etária. Em relação às propostas pedagógicas, é orientada a observância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs).

As DCNEIs foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica em 1999, por meio da Resolução nº 01/99. Nelas são apresentadas de forma muito sucinta, por meio de quatro artigos, os princípios que devem nortear a Educação Infantil e o que devem conter as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, sem abordar os conceitos de currículo e

ensino anteriormente abordados no documento elaborado pela COEDI em 1994. Longe de abordar a relação com o desenvolvimento humano, há apenas uma ocorrência do termo conteúdo, estando este relacionado com a “constituição de conhecimento e valores” (BRASIL, 1999, Art 3º, inciso IV).

O parecer que fundamenta a diretriz (BRASIL, 1998a) em sua introdução apresenta a existência dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEIs), enquanto iniciativa do MEC, sendo uma importante contribuição para a etapa, mas destaca que as diretrizes é que serão mandatórias, cabendo aos estados e municípios decidirem se irão utilizar o documento do MEC ou não.

Cerisara (2002) destaca que as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, de caráter obrigatório e mandatório, foram publicadas em 1998, após a distribuição dos RCNEIs, revelando incoerência uma vez que as diretrizes determinam as normas que devem ser seguidas para a Educação Infantil e os RCNEIs dizem respeito à forma como estas normas serão executadas.

Além disso, é preciso destacar que no texto do parecer, mesmo contendo a crítica ao assistencialismo, ocorre a exposição da necessidade de diferentes profissionais nas instituições de Educação Infantil e ainda se faz uma referência negativa relacionada aos programas de Educação Infantil reduzirem-se a currículos onde apenas o ensino se traduz em limitação:

A partir da década de 60, há uma crescente demanda por instituições de educação infantil associada a fatores como o aumento da presença feminina no mercado de trabalho e o reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida em relação ao desenvolvimento cognitivo/linguístico, sócio/emocional e psico/motor, através da discussão de teorias originárias especialmente dos campos da Psicologia, Antropologia, Psico e Sócio-Linguísticas. Com isto, os órgãos educacionais passam a se ocupar mais das políticas públicas e das propostas para a educação da infância, seja no caso das crianças de famílias de renda média e mais alta, seja naquele das crianças pobres. No entanto, muitas vezes ainda se observa uma visão assistencialista, como no caso da “educação compensatória” de supostas carências culturais. [...]. No entanto, **os programas de Educação Infantil reduziram-se a currículos, limitando-se as experiências de ensino para crianças pequenas, ao domínio exclusivo da educação.** Desta forma ainda não se observa o necessário e desejável equilíbrio entre as áreas das Políticas Sociais voltadas para a infância e a família, como as da Saúde, Serviço Social, Cultura, Habitação, Lazer e Esportes articulados pela Educação. Equipes lideradas por educadores, contando com médicos, terapeutas, assistentes sociais, psicólogos e nutricionistas, para citar alguns dos profissionais, que devem contribuir no trabalho das creches ou centros de Educação Infantil, ainda são raros no país, já nos dias de hoje. (BRASIL 1998a, p. 3, grifo nosso).

De acordo com Cerisara (2002) o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998b), publicado um pouco antes das Diretrizes de 1998, foi um documento que fez parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e na época de seu lançamento sua minuta foi pouco debatida, e o documento final foi rapidamente distribuído por todo país, resultando em três volumes que se distanciaram dos documentos até então construídos pela COEDI (Coordenação Geral de Educação Infantil). Segundo a autora:

Longe de se apresentar como uma “proposta curricular”, esse texto, de forma simples, direta e incisiva, indica critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das

creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças tendo seus direitos como eixo (CERISARA, 2002, p. 338).

Guimarães (2017) ressalta que a publicidade dada para os RCNEIs foi muito maior que a dada para as diretrizes, e utilizando os apontamentos de Kuhlmann Jr., demonstra que além do caráter hegemônico expresso em um único documento para todo o país, sua grande distribuição de exemplares revela uma ação política e econômica voltada para as eleições.

Arce (2001) relata que os RCNEIs apresentam um ecletismo teórico incoerente, em que as teorias de Piaget, Vigotski e Wallon são apresentadas de forma superficial, como pudessem ser relacionadas. Diferentemente dos documentos elaborados pela COEDI, este não faz as referências bibliográficas, o que possibilitaria o aprofundamento teórico por parte do professor. Consequentemente, esse ecletismo teórico gerou (e ainda gera) uma justaposição de teorias presente nas propostas pedagógicas da Educação Infantil que se apresentam inadequadamente enquanto construtivistas. Em relação à aprendizagem da criança:

[...] o RCNEI escamoteia o esvaziamento do conhecimento na escola, vendendo a falsa ideia de que o respeito a uma pseudo-diversidade cultural e a redução da educação escolar ao aprender a aprender garantiriam ao aluno a capacidade de construir seu próprio conhecimento no contato com os “modernos” meios de circulação de informações. Premissas falsas capazes de esconder a letalidade de uma política ditatorial, pois como podemos falar em respeito real às diferenças enquanto a renda de nosso país concentra-se cada vez mais nas mãos de poucos, levando a grande massa a um empobrecimento violento? (ARCE, 2001, p. 277).

Mesmo as diretrizes sendo de caráter mandatório e Estados e Municípios possuírem autonomia para implantar ou não os RCNEIs, percebe-se na meta 8 para a Educação Infantil do Plano Nacional de Educação PNE 2001–2010 (BRASIL, 2001) que é dado peso igual aos dois documentos, inclusive contendo a indicação para implantação dos referenciais:

Assegurar que, em dois anos, todos os Municípios tenham definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais. (BRASIL, 2001, p. 13).

No final da vigência deste plano, em 2008 ocorreu a Conferência Nacional de Educação Básica – CONEB, apoiada pelo MEC com a participação de 1.463 delegados dos 26 estados e Distrito Federal. A conferência resultou em um documento final dividido em cinco eixos, sendo que é possível destacar no Eixo II dois pontos que abordam o currículo enquanto base para a democratização da gestão e instrumento na construção da qualidade social da educação:

[...] concepção ampla de currículo implica o redimensionamento das formas de organização e de gestão do tempo e espaço pedagógicos, e deve ser objeto de discussão pelos sistemas de ensino e unidades escolares, de modo a humanizar e assegurar um processo de ensino-aprendizagem significativo, capaz de garantir o conhecimento a todos e que

venha a se consubstanciar no projeto político-pedagógico da escola, por meio da discussão dos aportes teórico-práticos e epistemológicos da inter e da transdisciplinaridade, reconhecendo nos conselhos de escola, democráticos e participativos, instâncias legítimas e fundamentais nesse processo; [...] reconhecimento das práticas culturais e sociais dos alunos e da comunidade local, entendendo-as como dimensões formadoras que se articulam com a educação escolar e que deverão ser consideradas na elaboração dos projetos político-pedagógicos, na organização dos currículos e nas instâncias de participação das escolas; (BRASIL, 2008, p. 38).

Em 2010 ocorreu a CONAE, cujo documento final apresenta em sua introdução que a conferência estava cumprindo o compromisso do MEC assumido durante a CONEB. Houve a participação de 2.416 delegados que objetivaram a construção do PNE de 2011-2020, o qual só foi aprovado em 2014. O documento foi organizado em seis eixos:

Eixo I - Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional

Eixo II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação

Eixo III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar

Eixo IV – -Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação

Eixo V – -Financiamento da Educação e Controle Social.

Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (BRASIL, 2010, p. 5).

Revelando continuidade e coerência com o que foi construído na CONEB em 2008, o texto sobre currículo citado no eixo II da CONEB é apresentado no documento final da CONAE, enquanto base do eixo III, que se refere à democratização do acesso, permanência e sucesso escolar. Além disso, uma das diretrizes apresentadas no documento prevê a “[...] configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais” (BRASIL, 2010, p. 38). Em relação à Educação Infantil, é feita a indicação no eixo III da necessidade de revisão curricular ao considerar o ingresso no ensino fundamental a partir de seis anos.

Porém, de acordo com Barbosa *et al.* (2014), a proposta encaminhada pelo MEC ao Congresso Nacional (PL nº 8.035/2010) desconsiderou as proposições realizadas na CONAE 2010, não sendo submetida aos seus participantes e inclusive apresentando divergências com o documento final da CONAE 2010.

Entre 2008 e 2010 ocorreu a publicação das novas Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (Resolução nº 5, de 2009), que apresentam em seu artigo 9º a organização curricular com práticas pedagógicas que articulem as áreas do conhecimento por meio dois eixos: as interações e brincadeiras.

Cabe ressaltar que esta proposta anula as orientações contidas nos RCNEIs, os quais

apresentam uma organização didática de caráter disciplinar em que cada área do conhecimento era considerada um eixo, mas ainda hoje é possível verificar que este documento é frequentemente utilizado na construção de propostas pedagógicas, sendo possível afirmar que isso se deve ao fato dos referenciais apresentarem objetivos e conteúdos prontos, que podem facilmente serem aplicados na prática docente, sem levar em consideração quem aprende e como se aprende.

A Resolução nº 05/2009, mantém os 3 princípios norteadores (éticos, políticos e estéticos) contidos nas DCNEIs de 1998 e apresenta a definição de currículo em seu artigo 3º 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).

Aqui, destaca-se novamente o caráter mandatório das DCNEIs, em que Vaz e Caldas (2016) corroboram com a ideia de que as políticas curriculares apresentam conteúdos e princípios mais abrangentes, e estes devem ser delineados nas propostas pedagógicas, mas ao mesmo tempo que é dada autonomia aos sistemas de ensino sobre o que e como ensinar, questiona-se sobre uma possível “descentralização administrativa de programas sociais” (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 216), dando margem à ampla participação de diversos segmentos na educação, sob o pretexto de se resolver seus problemas, como se estes fossem apenas de ordem curricular.

Em junho de 2014<sup>5</sup>, é homologada a Lei nº 13.005 que aprova o Plano Nacional de Educação, sendo este um desdobramento e resultado do PL nº 8.035/2010 que tramitou nestes quatro anos pelo Senado e Câmara, passando por debates com a participação da sociedade civil, resultando em mais 2.915 emendas, o que de acordo com Azevedo (2014), foi uma reação ao fato do Poder Executivo não ter considerado as proposições construídas na CONAE de 2010.

De acordo com Azevedo (2014), o PNE – 2014 representa avanço em relação ao PNE – 2010 por sua estrutura que possui indicadores com dados estatísticos, o que permite a possibilidade de acompanhamento e participação de todos envolvidos com a educação, mas é preciso considerar que o PNE – 2014 também possibilita a influência e atuação do setor privado na educação ao proporcionar parcerias compartilhando os recursos financeiros destinados à educação pública.

Este PNE contém 20 metas e suas respectivas estratégias. Mesmo contendo inúmeras referências à Educação Básica, é possível verificar que a Meta 1 é específica para a Educação Infantil; em relação ao currículo destaca-se a estratégia 1.9:

[...] estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos; (BRASIL, 2014a, p. 50).

Mesmo representando certo avanço para a primeira etapa da Educação Básica, percebe-se que a preocupação ainda está na questão do acesso, em que das 17 estratégias, 11 dizem respeito ao ingresso, inclusão e permanência das crianças nessa etapa. Neste PNE inteiro há 26 ocorrências referentes a currículo sendo que somente uma vez, na estratégia citada acima, há a relação específica com a Educação Infantil.

5 A discussão e elaboração do PNE ocorreu no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, sendo sancionada no Governo de Dilma Rousseff.

Essa estratégia diz respeito ao necessário apoio e participação das universidades na construção de currículos para esta etapa, assunto este que será aprofundando no capítulo seguinte com a demonstração de quem são as pessoas que compõem o contexto de influência na construção da BNCC para a Educação Infantil.

O termo Base Nacional Comum Curricular irá aparecer a primeira vez na meta 2 que diz respeito à universalização do ensino fundamental de 9 anos. Destaca-se também a Meta 7 que trata da qualidade da Educação Básica, o que contemplaria a Educação Infantil, se não fosse a conclusão do texto que apresenta a finalidade de atingir médias no IDEB para o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio (BRASIL, 2014b).

O texto da estratégia 7.1 confirma que o que foi planejado e expresso no PNE 2014–2024 referente à BNCC não contempla a Educação Infantil:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) **para cada ano do ensino fundamental e médio**, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014b, p. 61, grifo nosso).

Essa ideia observada de forma mais ampla, ou seja, em relação à articulação da Educação Infantil com as demais etapas e modalidades, corrobora com o que foi constatado por Barbosa *et al.* (2014, p. 509) de que “A expressão “educação básica” no PNE 2014 nem sempre indica referência explícita à educação infantil”.

Ainda em 2014 e como última referência deste tópico, ocorreu a II Conferência Nacional de Educação, resultado das conferências municipais e posteriormente estaduais, ocorridas no primeiro e segundo semestre de 2013 com a participação total de aproximadamente 1,9 milhões de pessoas (BRASIL, 2014c).

Mesmo com o PNE 2014-2024 já aprovado, esta conferência ocorreu organizada pelo Fórum de Educação que foi instituído na CONAE 2010. O tema do evento foi “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”.

O documento elaborado nesta Conferência é dividido em sete eixos temáticos, diferentes dos eixos da CONAE 2010 e subdividem-se em proposições e estratégias, demonstrando uma “interdisciplinaridade” de assuntos relativos a todas etapas da Educação Básica. A divisão necessária e estabelecida por faixas etárias é contemplada por objetivos que são comuns ao desenvolvimento da educação como um todo, e conseqüentemente, ao desenvolvimento ser humano:

Eixo I - O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação.

Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos.

Eixo III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente.

Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem.

Eixo V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social.

Eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.

Eixo VII – Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos. (BRASIL, 2014c, p. 11).

Em relação ao currículo na Educação Infantil é possível observar que no Eixo IV, que diz respeito à qualidade da educação; a estratégia 5.26 que trata da organização curricular de forma a atender as crianças de zero a cinco anos indígenas, do campo e quilombolas, sem a necessidade de deslocamento para a cidade (BRASIL, 2014c).

No Eixo V - Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social, é apresentada na proposição/estratégia 15 a necessidade de garantia de participação da comunidade escolar na construção dos currículos escolares, além dos projetos político-pedagógicos (PPPs), planos de gestão e regimentos escolares (BRASIL, 2014c).

Essa proposição de democratização do ensino por meio da participação da comunidade escolar deve estar articulada com o ensino superior e pós-graduação, sendo expressa na estratégia 1.16 do Eixo VI - Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho que diz:

Estimular a articulação entre a pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas capazes de incorporar os avanços de pesquisas ligadas ao processo ensino-aprendizagem e teorias educacionais no atendimento da população de até cinco anos. (BRASIL, 2014c, p. 93-94).

Por fim, no Eixo VII - Financiamento da Educação, Gestão, Transparência e Controle Social dos Recursos, na estratégia 5.4 é expressa a necessidade de participação dos profissionais da educação na construção dos currículos, planos de gestão, PPPs e regimentos escolares (BRASIL, 2014c).

Mesmo com a previsão da construção da BNCC no PNE 2014-2024, no documento da CONAE 2014, a mesma não é citada. Conforme apresentado, existe a ideia de um currículo enquanto instrumento democrático que envolve a participação da sociedade (comunidade escolar, professores e ensino superior), mas esta ainda não é verificada na realidade atual. A necessidade intencionada no documento acaba se perdendo por outras ações políticas que contribuem para a descontinuidade daquilo que vem sendo construído pelos diversos segmentos envolvidos com a educação. Ainda, de forma contraditória, este documento é citado no portal História da BNCC, compondo a linha do tempo, enquanto “um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular”. (BRASIL, [2019]).

## **Considerações Finais**

Percebe-se nesta sequência de movimentos na história, principalmente a formulação de políticas de governo e não de Estado, em que ao implementar um novo programa, ocorre a descontinuidade das construções feitas até então. Além disso, é possível identificar uma variação no caráter das propostas, estando estes relacionados com as proposições políticas dos governos de cada época. No governo FHC as políticas formuladas sofreram grande influência de instâncias internacionais e não-governamentais, característica do neoliberalismo.

Ainda, dentro deste contexto de formulação de políticas públicas para a Educação Infantil,

incluindo os dias atuais, há um movimento de desdobramentos que ocorrem da faixa etária mais velha para a mais nova, ou seja, a formulação de propostas pedagógicas para crianças de zero a cinco anos, em detrimento do que já ocorre no Ensino Fundamental, revelando certa subordinação desta etapa em relação a outra.

Este movimento revela a falta de contemplação e distanciamento das especificidades inerentes à faixa etária e das ações necessárias ao desenvolvimento humano e, considerando a ordem do capital, uma aproximação da lógica de produção para o mercado de trabalho.

Então, o currículo na atual conjuntura pode ser percebido enquanto objeto de disputas e interesses, com a participação em cenário nacional de diferentes atores em uma disputa pela contemplação do desenvolvimento infantil e especificidades da faixa etária *versus* interesses mercadológicos e políticos contidos em uma sociedade capitalista.

De acordo com Apple (2008), em uma sociedade desigual o currículo não deve servir enquanto objetivo, mas sim “subjetivar-se constantemente” (APPLE, 2008, p. 76), estando a favor da diminuição destas diferenças e desigualdades sociais, o que significa a necessidade de reconhecimento dos diferentes lugares ocupados e relações estabelecidas em nossa sociedade.

Diante do conteúdo apresentado neste texto, é possível perceber na história o movimento de inúmeras relações entre teorias e políticas estabelecidas. Acredita-se que ao considerar a exposição dos conceitos trabalhados neste artigo é possível compreender e analisar a construção da BNCC, sendo este processo também marcado por relações que refletem disputas e contradições na busca do estabelecimento e continuidade da hegemonia da classe dominante, presente na sociedade capitalista.

## Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010.

ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ARCE, Alessandra *et al.* Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, abr. 2001.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.

BARBOSA, Ivone G. *et al.* A educação infantil no PNE: Novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/456/587>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)]. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. 86 p. (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 01/1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, p. 18, 13 abr. 1999.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação. Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014. **Documento Final**. Brasília, DF, 2014c. Disponível em: [http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento\\_final\\_CONAE\\_2014.pdf](http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_final_CONAE_2014.pdf). Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Conferência Nacional da Educação Básica [CONEB] – Documento final**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf). Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf). Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (SEB). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [https://www.mprs.mp.br/media/areas/gapp/arquivos/resolucao\\_05\\_2009\\_cne.pdf](https://www.mprs.mp.br/media/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf). Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). **Políticas para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002460.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Brasília, DF, 2010. Acesso em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf). Acesso em: 26 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. **História da BNCC**. [site]. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998b.

CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONED), 2., Belo Horizonte, 1997. **Plano Nacional de Educação**: proposta da Sociedade Brasileira. 1997.

CURY, Carlos R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DIMITROVICH, Ludmila. **Políticas Públicas para a Educação Infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina – PR**. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina, 2019.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

GROPPO, Luís Antonio. Das origens ao colapso do Estado de Bem-Estar: uma recapitulação desmistificadora. **Revista HISTDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 68-75, 2005. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/art07\\_20.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/art07_20.pdf). Acesso em: 04 maio 2019.

LAVAL, Christian. A grande onda neoliberal. *In*: LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004. p. 89-108.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: EDUEM, 2012.

SILVA, Ilse G. A reforma do estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Revista Lutas Sociais**, n. 7, 2001.

SILVA, Marcelo Soares Pereira; CARVALHO, Lorena Sousa Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem: UNICEF, 1990.

VAZ, Marta Rosani Taras; CALDAS, Luiz Américo Menezes. Michael Apple: as contribuições para a análise de políticas de currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, n. 1, 2016.

Recebido em 14 de janeiro de 2021.

Aceito em 22 de fevereiro de 2021.