

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: a atuação de uma fundação privada no contexto da pandemia

Maria Luiza Rodrigues Flores

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil

Simone Santos de Albuquerque

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil

Denise Madeira de Castro e Silva

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, Brasil

Resumo

A atuação da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal em prol da implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil no contexto da pandemia da covid-19 é o que se busca evidenciar neste artigo. A metodologia qualitativa baseou-se em revisão de literatura e em pesquisa documental, incluindo relatórios publicados pela referida Fundação sobre três ações desenvolvidas entre os anos de 2020 e 2022. O referencial teórico de apoio se constitui da produção acadêmica referente às parcerias público-privadas, com foco na atuação de fundações privadas na indução de políticas curriculares e de avaliação para a Educação Básica pública. As principais considerações do estudo apontam que as três ações, direcionadas a docentes e gestoras/es da Educação Infantil, visaram fortalecer uma cultura de adesão à lógica da Base Nacional Curricular, secundarizando as demandas postas pela pandemia para a primeira etapa da Educação Básica no período investigado.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Educação Infantil; Avaliação Educacional; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Pandemia.

Abstract

The work of the Maria Cecília Souto Vidigal Foundation in favour of the implementation of the National Common Curricular Base for Early Childhood Education in the context of the covid-19 pandemic is what we seek to highlight in this article. The qualitative methodology was based on a literature review and documentary research, including reports published by the Foundation on three actions developed between 2020 and 2022. The supporting theoretical framework consists of academic production regarding public-private partnerships, focusing on the role of private foundations in inducing curricular and assessment policies for public Basic Education. The main considerations of the study point out that the three actions, aimed at teachers and managers of Early Childhood Education, aimed to strengthen a culture of adherence to the logic of the National Curricular Base, secondary to the demands posed by the pandemic for the first stage of Basic Education in the period under study.

Keywords: Brazil's National Common Core for Early Childhood Education; Early Childhood Education; Educational Assessment; Maria Cecília Souto Vidigal Foundation; Pandemic.

Introdução

Evidenciar a atuação da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) em prol da implementação da Base Nacional Comum Curricular - Educação Infantil (BNCC-EI) é o objetivo pretendido com este artigo, a partir da análise de três ações desenvolvidas por esta Fundação entre os anos de 2020 e 2022, no contexto da pandemia da Covid-19¹, a saber: o Curso BNCC em foco na Educação Infantil: trajetória teórico-prática para a formação de professores, o Prêmio Educação Infantil: boas práticas durante a pandemia e a pesquisa Avaliação da Qualidade da Educação Infantil: um retrato pós-BNCC.

Nos processos que envolveram a elaboração e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foram vários os debates em torno da adequação de um documento com tal teor e objetivos para um país com as dimensões e a diversidade étnico-cultural do Brasil, assim como pelos diversos grupos de interesse envolvidos (MORGAN, 2022). No que tange à atuação das fundações privadas na defesa da construção desse documento e de sua implementação, estas atuaram e permanecem atuando em rede no desenvolvimento de ações e na produção de materiais, visando incidir nos processos de fortalecimento da BNCC (BRASIL, 2017; 2018), com especial incidência no que se refere à educação pública (MORGAN, 2022).

Em relação à inserção da etapa Educação Infantil na Base - com a respectiva elaboração de uma BNCC-EI, contemplando desde os grupos etários dos/as bebês, como veio a ocorrer -, os embates no campo foram, também, significativos, uma vez que as definições relativas à política curricular evidenciam, em última instância, disputas entre projetos educacionais e societários distintos (ABRAMOVICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016; BARBOSA; FLORES, 2020; MOTA, 2019).

Até a aprovação da BNCC-EI, era, principalmente, o conteúdo do artigo 3.º das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) fixadas pela Res. CEB/CNE 05/09 (BRASIL, 2009) que orientava a elaboração das propostas pedagógicas das redes de ensino e das instituições, em torno dos eixos organizadores do currículo para a etapa, a saber, as interações e a brincadeira, visando à promoção do desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos de idade, na perspectiva de que o currículo da Educação Infantil: “[...] é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.” (BRASIL, Res. CEB/CNE 05/09, p. 1).

Ainda que a BNCC-EI (BRASIL, 2017) se apresente articulada aos eixos estruturantes das práticas educativas apresentados nas DCNEI, o documento normativo mais recente estabelece uma relação entre a etapa e as dez competências gerais da Educação Básica propostas na Base, a partir de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, expressando uma intencionalidade educativa diversa, a partir da organização, da proposição e do planejamento de experiências sequenciadas por agrupamentos etários e organizadas em códigos alfanuméricos (BRASIL, 2017).

A perspectiva de currículo para a Educação Infantil presente nas DCNEI está aliada a uma visão de professora¹ que conhece as crianças, pensa, observa, escuta e planeja a partir dos contextos, das culturas e dos conhecimentos de cada grupo, evidenciando o papel e a importância da figura docente no que se refere à formação inicial e continuada, bem como à valorização profissional, no contexto das redes de ensino e instituições educativas (BRASIL, 2009). Como uma das diferenças entre ambos os documentos, cabe destacar o processo de construção realizado em diálogo com o princípio da gestão democrática, o qual marcou a elaboração das DCNEI, em oposição aos trâmites centralizados e acelerados quando da finalização e publicação da BNCC-EI, que contaram com intensa participação de fundações privadas (MOTA, 2019).

Justifica-se a escolha pela análise das ações da FMCSV, dentre outras fundações e institutos vinculados ao empresariado social organizado, pois, no que se refere à etapa, identificou-se, a partir da literatura, um protagonismo desta na agenda da primeira infância, especialmente, e com ações direcionadas à implementação da BNCC-EI junto a docentes e gestoras/es que atuam na EI (CAMPOS; SASSON, 2021; CORRÊA, 2020, COUTINHO; CÔCO, 2022). A justificativa para a escolha das três ações em tela se dá pelo fato de estas terem contribuído, no contexto da pandemia, para materializar a atuação dessa Fundação com o objetivo de um alinhamento das propostas e das práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil à lógica da BNCC-EI.

Em decorrência do contexto da pandemia, instado a produzir normas para o setor educacional, de maneira a orientar e balizar a atuação dos sistemas de ensino, observou-se um direcionamento por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir de suas normativas, à implementação da BNCC (DURLI; CAMPOS, 2021), a despeito de outras questões e demandas emergentes naquele contexto de crise. Em nossas análises preliminares do material empírico, algumas ações chamaram a atenção realizadas pela FMCSV, pela ênfase dada à BNCC-EI.

No caso específico da primeira etapa da educação básica, naquele momento pandêmico, foram inúmeras as *lives*, artigos, livros, dossiês, relatórios e documentos orientadores que circularam nas diferentes mídias digitais, destacando as demandas prioritárias manifestadas por docentes e identificadas por pesquisadores/as do campo, dadas as especificidades da primeira etapa da Educação Básica (ANDRADE; SOARES, 2023; ANJOS; PEREIRA, 2021; BARBOSA; GOBBATO, 2021; CASTELLI; DELGADO, 2021; COUTINHO; CÔCO, 2020; MIEIB, 2020; UNDIME, 2022; VIEIRA, 2020; SCAFF; SOUZA; BORTOT, 2021).

A metodologia do presente estudo, de natureza qualitativa em educação, baseou-se em análise documental (CELLARD, 2012; EVANGELISTA; SHIROMA, 2018; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005) de materiais produzidos e disponibilizados no portal da própria FMCSV, dentre eles, os seus relatórios anuais correspondentes a 2020 e 2021. A partir da leitura destes, fizemos a escolha das três ações tratadas no artigo, analisando, especificamente, os seguintes materiais disponíveis on-line: a versão do **Curso BNCC em foco na Educação Infantil: trajetória teórico-prática para a formação de professores**,

1

oferecido pela FMCSV nos anos de 2022 e 2023; o documento **Prêmio Educação Infantil: Análise de Práticas Pedagógicas Alinhadas à Base Nacional Comum Curricular**, relativo à premiação difundida e realizada entre 2020 e 2021; e o **Sumário Executivo do relatório da pesquisa sobre Avaliação da Qualidade da Educação Infantil**, realizada em 2021, que foi publicado em 2022.

Em relação à análise documental, apoiamos-nos na concepção de que os documentos são registros e não se resumem a legislações, mas a materiais impressos e digitais, planejamentos e cadernos pessoais, entre tantas outras formas que servem como referência para a identificação de atividades advindas de produções humanas em um dado contexto de espaço e tempo (EVANGELISTA; SHIROMA, 2018; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Para proceder à análise desejada, inspiramo-nos, ainda, em Cellard (2012), que destaca cinco dimensões necessárias para a realização de análise documental: (1) **O contexto**: compreender a conjuntura política, social e econômica, tanto localmente quanto globalmente; (2) **O autor ou os autores**: buscar elucidar as intenções confessas ou não do indivíduo ou grupo de pessoas responsáveis pela elaboração do texto do documento; (3) **A autenticidade ou a confiabilidade do texto**: verificar a procedência do documento; (4) **A natureza do texto**: examinar a organização do texto frente às intenções de quem o escreve para um leitor; (5) **Os conceitos-chave e a lógica interna do texto**: compreender os sentidos dos termos empregados pelos autores.

Cabe destacar que, em relação às três ações, nosso objetivo foi analisar a sua proposição no contexto das redes, escolas e docentes durante a pandemia, sem o objetivo de avaliar a qualidade de cada uma das propostas em si. Nesse sentido, as principais considerações do estudo apontam que, no período analisado, a despeito da gravidade do cenário e das demandas próprias por ele colocadas, foram realizadas pela referida Fundação algumas ações direcionadas a docentes e gestores/as da primeira etapa da Educação Básica, especialmente àqueles vinculados ao setor público de educação, as quais colocaram a BNCC-EI em relevo, com o objetivo de contribuir para a sua implementação.

Além dessa introdução, o artigo se encontra organizado em cinco seções. Na primeira, procedemos a um breve resgate sobre a atuação das fundações privadas nas políticas curriculares no Brasil, especialmente no que tange ao documento BNCC. Na segunda, apresentamos e analisamos o curso **BNCC em foco na Educação Infantil: trajetória teórico-prática para a formação de professores**; na terceira, nos dedicamos ao estudo do **Prêmio Qualidade na Educação Infantil**; na quarta, examinamos a pesquisa **Avaliação da Qualidade da Educação Infantil**. Na quinta, analisamos as três ações de maneira relacionada, a partir do referencial levantado sobre a atuação da FMCSV na implementação da BNCC-EI, evidenciando elementos comuns entre estas no sentido de fortalecimento de uma cultura de adesão às proposições presentes no referido documento. Por fim, retomando os objetivos do estudo, apresentamos as considerações finais e sistematizamos os principais achados.

1 A atuação das fundações privadas nas políticas curriculares: o caso da bncc

Iniciamos esta seção com alguns destaques sobre a atuação das fundações privadas na educação pública, pela importância de uma contextualização mais ampla para a síntese que pretendemos realizar. Há mais de uma década, Peroni (2021) desenvolve pesquisas sobre as influências do setor privado no campo da educação no Brasil, em diálogo com pesquisadores/as internacionais, que acompanham movimentos semelhantes em Portugal, na Inglaterra e em países da América Latina (AL). Para a autora, as relações entre o setor público e o privado no campo da educação, entendidas como uma forma de privatização que ocorre em uma dimensão global, podem operar de diferentes formas nos cenários locais.

Para a autora, trata-se, de fato, de uma disputa maior pela hegemonia de concepções de sociedade, com forte repercussão para as políticas educacionais (PERONI, 2021). A partir de um referencial baseado em Gramsci, os movimentos analisados são entendidos como formas de privatização, gerando tensão pela disputa do conteúdo da ação estatal, com a proposição de modelos de gestão de lógica empresarial anunciados como estratégias que viriam a contribuir para a eficácia e a eficiência no âmbito da educação pública (PERONI; CAETANO, 2022).

Quanto às formas de privatização, dentre as várias, há casos em que as organizações empresariais realizam a execução direta de programas ou projetos educacionais; em outros, ocorre a venda de produtos ou serviços. Ambas as formas repercutem nos modos de gestão das instituições educativas, “[...] seja através da disputa de direção sobre os conteúdos da política educacional e das escolas, bem como [com] a influência na elaboração de leis e regulamentações nas casas legislativas.” (CALDAS, 2021a, p. 1).

Segundo Peroni (2021), o avanço dessa lógica em diferentes campos das políticas sociais vem causando uma redefinição das fronteiras entre o setor público e a iniciativa privada, com a presença de institutos, fundações e outras organizações sociais assumindo o papel do Estado na oferta de direitos constitucionais, como saúde, assistência e educação.

Na área da educação, especificamente, tais avanços repercutem diretamente na democratização da Educação Básica pública no país, seja reduzindo instâncias e instrumentos de participação das comunidades na gestão escolar e na definição das propostas pedagógicas, seja centralizando decisões no âmbito de processos macros, como a definição de políticas educacionais e de legislações, inclusive, em âmbito nacional. Ocorre, em síntese, um aumento da influência do setor privado, que representa o capital, sobre instituições diversas, dentre elas as escolas públicas, a partir de um processo de correlação de forças (PERONI, 2021).

Ao investigar as pautas que orientam a atuação dos sujeitos coletivos junto à educação pública na AL, Caldas (2021b) identificou vários pontos comuns, destacando-se, no Brasil, as seguintes organizações: Fundação Lemann, Instituto Positivo, Todos pela Educação (TPE), Instituto Ayrton Senna e Instituto Unibanco. Particularmente, o Todos pela Educação teve papel relevante na implementação da BNCC no Brasil, atuando na frente **Todos pela Base**.

Morgan (2022) aponta a inserção de diversos atores privados nos discursos que compõem a educação pública brasileira, de diferentes formas, tais como: “[...] a elaboração de projetos, concessão de prêmios, apoio financeiro a outras entidades, elaboração de material informativo, cursos de formação e participação em audiências públicas nas casas legislativas, dentre outras ações.” (MORGAN, 2022, p. 3).

No caso da Fundação em questão, com atuação desde o ano de 1966, foi a partir de 2001 que ela reorganizou seus objetivos, definindo quatro campos prioritários de atuação: “[...] (a) mobilizar as lideranças públicas, sociais e privadas; (b) sensibilizar a sociedade; (c) fortalecer as funções dos cuidadores das crianças; e (d) melhorar a qualidade da Educação Infantil no país.” (CAMPOS; SASSON, 2021, p. 173). A partir dessa redefinição e de maneira cada vez mais evidente, é possível identificar a busca de protagonismo da referida instituição no debate e na proposição de alternativas em relação a questões centrais na agenda das políticas públicas para a primeira infância no Brasil. Para o caso aqui em questão, colocaremos em evidência algumas ações relacionadas à BNCC-EI, situadas no contexto da pandemia.

Visando contextualizar o processo de aprovação de tal documento na trajetória da etapa e nas disputas em torno das políticas curriculares, cabe uma breve retomada acerca da BNCC-EI. A intenção de elaborar uma base nacional curricular não é recente no Brasil, sendo legitimada na Constituição de 1988, projetada, inicialmente, para os currículos dos ensinos fundamental e médio (BARBOSA; FLORES, 2020; CAMPOS, R., F.; DURLI; CAMPOS, R., 2019; CRUZ; MOTA, 2022; MOTA, 2019). Contudo, a partir da Lei n.º 12.796/13 (BRASIL, 2013), a Educação Infantil também foi incluída nesse movimento, ficando estabelecido que o currículo para essa etapa deveria ser contemplado na BNCC.

A partir dessa determinação, houve a construção de três versões, das quais fazemos uma breve recuperação histórica. Na primeira versão da BNCC-EI, especialistas da área fizeram parte da comissão de elaboração da proposta e trouxeram conceitos-chave advindos das DCNEI, tais como as considerações sobre as infâncias, as crianças, a integração da creche e da pré-escola no contexto da Educação Infantil e a necessidade de articulação da primeira com a segunda etapas da Educação Básica (BARBOSA; FLORES, 2020; CRUZ; MOTA, 2022).

Na segunda versão, outros atores se somaram ao grupo inicial, tais como os movimentos sociais, gestores/as e o empresariado social, sendo que este último buscava a garantia, na letra da lei, de uma ênfase na alfabetização já desde a pré-escola. Uma vez que não ocorreu um trabalho ampliado de discussão em relação a todas as contribuições feitas ao texto nesta segunda etapa, o resultado foi uma versão com diversas lacunas, finalizada em menos de um mês (BARBOSA; FLORES, 2020).

Em relação à terceira versão, o Ministério da Educação (MEC), à época, favoreceu uma descontinuidade ao processo de construção da BNCC-EI, finalizada antes da base curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018), ao priorizar o diálogo com grupos empresariais. Desse modo, pesquisadores/as e movimentos sociais que participaram das primeiras versões ficaram de fora do debate para a elaboração da BNCC-EI (MOTA, 2019). Com isso, a versão final suprimiu diversos aspectos presentes nas anteriores, resultando na apresentação de uma visão superficial das concepções de Educação Infantil, de currículo e da articulação da

própria BNCC-EI com as DCNEI, havendo, ainda, o esvaziamento da expressão **campos de experiência** e uma ênfase na noção de competências e habilidades (MOTA, 2019).

De acordo com Campos, R. F., Durlí e Campos R. (2019), a BNCC-EI não é apenas uma nova política curricular, mas um dispositivo que induz a mudanças em outros setores educacionais, como a formação de professoras/as, a avaliação e a produção de materiais, esferas de interesse de atuação do capital privado. Para que a implementação da BNCC ocorresse, houve articulações realizadas entre o MEC e setores de regulação local, tais como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) e redes empresariais, as quais passaram a ter maior protagonismo nesse processo.

Na sua versão final, a BNCC-EI deixou de lado conceitos caros à área e abraçou interesses mercadológicos (CAMPOS R. F.; DURLI; CAMPOS, R., 2019; MUYLAERT *et al.*, 2023), enquanto a discussão saiu das mãos das universidades, responsáveis pela formação de estudantes de licenciaturas, dos/as docentes das redes públicas, que participaram dos debates através de seus representantes em fóruns, dos/as gestores/as dos sistemas de ensino.

Assim sendo, a versão regulamentada da BNCC-EI não se tornou consenso na área, dados os desvios de rota que a sua produção tomou no contexto das mudanças políticas no país, estando tais contradições expressas na literatura específica (ABRAMOVICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016; BARBOSA; FLORES, 2020; MOTA, 2019). Os interesses empresariais que consideram a educação um produto mercadológico, alinhados a concepções conteudistas de currículo focadas em processos de alfabetização inicial, contribuíram para definir competências e habilidades, as quais vieram a ser desdobradas em objetivos de aprendizagem que, subagrupados por faixas etárias e em campos de experiência, evidenciam distorções em relação a vários conceitos originais do documento, inspirados nas DCNEI (FARIA; BARBOSA; FINCO, 2015).

2 BNCC em foco na educação infantil: reflexões acerca de um curso

A organização curricular do Curso se apresentava dividida em cinco módulos: Identidade do formador de professores; Garantias dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças a partir de experiências oferecidas nas atividades não presenciais; Possibilidades das modalidades organizativas e das diferentes formas de registros no cotidiano da instituição de ensino; Planejamento e reflexão: ações e possibilidades em cenários imprevisíveis; Avaliação: do planejamento à ação pedagógica.

Ao final de cada módulo, havia indicação de vídeos sobre o assunto tratado, produzidos por outras fundações ou organizações não governamentais (ONGs), hospedados no *YouTube* ou, ainda, de *podcasts* produzidos pela FMCSV e pelo Instituto Singularidades, com autores/as da área, ou mini vídeos com docentes responsáveis pela organização do conteúdo do módulo disponibilizado.

Cumpre salientar que aqui trazemos uma breve descrição do material, pois, em nossas análises, iremos problematizar aspectos acerca da sua proposição e não o seu conteúdo específico, dados os limites de estrutura deste artigo e, também, porque nosso interesse é colocar em destaque uma questão central em termos de objetivo do curso, que é o empreendimento de indução para a implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017).

Para Campos R. F., Durli e Campos, R. (2019), a BNCC foi promulgada, mas não houve uma regulamentação de como seria a sua implantação, então, é nesse vácuo da falta de indicação das formas e de quem iria colaborar com os sistemas de ensino para a implementação da nova norma que as fundações privadas vêm atuando. Além do campo empresarial pretender **colonizar** o educacional por intermédio de discurso gerencial, cria-se uma série de normativas e orientações acordadas entre os atores que são signatários deste tipo de documento, as quais não podem ser consideradas oficiais, uma vez que não foram regulamentados pelo poder público (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019).

Outra questão é o fato de não haver, no material do referido curso que analisamos, um contraponto ao discurso em favor da BNCC-EI, visto que estudos apontam impasses relativos à sua aprovação e aos possíveis efeitos de sua implementação (BARBOSA; FLORES, 2020). Percebemos que a FMCSV e o Instituto Singularidades apresentam a Base para gestores/as e docentes como uma proposta que deva ser aplicada na íntegra, sem disponibilizar produções ou mesmo incluir considerações a respeito de seus limites, a despeito do dissenso acerca do documento presente na produção do campo.

Para citar alguns aspectos quanto aos efeitos da adoção de uma BNCC-EI, estudos indicam a proposta de adequação da organização curricular dos cursos de formação para docentes, assim como daqueles que visam à formação continuada; novas matrizes de avaliação, tendo crianças como público-alvo; e produtos educacionais oferecidos às redes de ensino em prejuízo de propostas vinculadas às realidades regionais (ABRAMOVICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016; BARBOSA; FLORES, 2020; MOIMÁS; ARAUJO; ANJOS, 2022; MOTA, 2019).

No período da pandemia, a atuação das fundações privadas nas políticas públicas de educação se expandiu, com estas ocupando uma lacuna deixada pela ausência de iniciativas de coordenação por parte do MEC, o que possibilitou o seu protagonismo na produção de materiais, guias, cursos, concursos, buscando divulgar o conteúdo e incentivar a implementação da BNCC. Para Azevedo (2003), as lacunas deixadas por governos ou a falta de políticas públicas em determinadas áreas são ações intencionais, e não casuais: “Política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões.” (AZEVEDO, 2003, p. 23).

Desse modo, o fato de o governo se omitir de coordenar os processos relativos à implementação da BNCC é também uma ação política, que facilita a promoção de iniciativas pelo setor privado na educação, tal como observamos no caso em foco. Dessa forma, o curso analisado cumpriu, em nossa visão, a função de direcionar gestores/as e professoras/as para a implementação da BNCC-EI, mesmo em tempos de pandemia e com atividades escolares não presenciais. Assim sendo, a influência do terceiro setor nas políticas educacionais para a primeira infância denota, e ao mesmo tempo fortalece, a redução da responsabilidade do

Estado para com a educação das crianças pequenas (BORTOT; SCAFF, 2020a; BORTOT; LARA, 2021).

Percebe-se, na proposição do referido curso, a clássica concepção de que docentes são meros/as executores/as daquilo que é definido nas políticas educacionais ou daquilo que está previsto na letra da lei, sem considerar as possibilidades de reflexão, interpretação e atuação no âmbito das redes e instituições (MAINARDES, 2006). Desse modo, o foco do curso em questão está na aplicação de determinada norma sobre a qual não há consenso no campo, explicitando-se um entendimento de que os/as docentes devem, simplesmente, implementá-la, reduzindo-lhes o direito ao debate, à construção de caminhos e, mesmo, à resistência. Assim, o lugar de autoria das/os professoras/es resta prejudicado nas suas possibilidades de ação, de reflexão sobre a prática e de adequação das propostas pedagógicas e dos planos de aula a cada contexto, obliterando-se, também, as possibilidades de protagonismo das crianças e de suas famílias, uma vez que há apenas um direcionamento a seguir na sequenciação proposta para a implementação da BNCC-EI.

Destacamos que esse direcionamento contribui para padronizações, como as apresentadas em modelos prontos de planos de aula disponíveis em algumas plataformas digitais ou em sistemas apostilados, os quais reclamam para si a condição de estarem adequados aos campos de experiência e aos objetivos de aprendizagem da BNCC-EI, alinhados aos agrupamentos etários e já organizados a partir de códigos alfanuméricos, que devem ser reproduzidos nos documentos escolares que perpassam os espaços e tempos do cotidiano. Aqui, na produção e venda de materiais diversos em consonância com a Base, temos outra frente de atuação e de lucro para um número significativo de empresas privadas.

Shiroma (2020), ao analisar a forma como os organismos internacionais influenciam a formulação de políticas por intermédio de fundações privadas locais, afirma que, para estas instituições, a formação continuada de docentes deve se concentrar apenas na prática. Nesse sentido, percebeu-se no material analisado uma ênfase na aplicação direta daquilo que é proposto no curso, sendo as/os docentes, assim, entendidas/os como as aplicadoras da política, sem a possibilidade de reflexão e questionamento, e sem o incentivo a uma abordagem mais democrática, que envolva as comunidades na formulação de propostas pedagógicas voltadas à etapa, tal como preveem as DCNEI.

Outro aspecto importante é o paradoxo de que, se por um lado os materiais do curso se utilizam de autoras/es da área bastante conhecidas/os, por outro lado, quem os elabora deixa de indicar a referência bibliográfica completa que embasa o conteúdo disponibilizado e o vínculo daqueles/as autores/as com suas universidades de origem. Nos textos da plataforma, quando há citações diretas ou indiretas, são apresentadas apenas com a indicação do sobrenome do/a autor/a e do ano, entre parênteses, não sendo citada a página. Não há, em cada módulo ou ao final do curso, referências completas das obras utilizadas, o que impede, em certos casos, a identificação das autorias.

Shiroma (2020) afirma que a contratação de especialistas que possuem relações com universidades ou editoras, experiência profissional com formação de professoras/es e em cargos públicos é um aspecto essencial para a validação de consensos sobre determinada política pública, facilitando a sua aceitação, pois: “[...] são pesquisadores com vasta

experiência tanto na academia quanto na assessoria a agências internacionais, a órgãos públicos e que, por estarem inseridos em múltiplas redes, se tornam atores estratégicos na transferência de conhecimentos para a política.” (SHIROMA, 2020, p. 7).

Assim sendo, a construção do conteúdo do curso aqui analisado, ao mesmo tempo que se utiliza da produção acadêmica, apaga a sua importância, colocando o material como um *novo* conteúdo no cenário educacional, apresentando a instituição proponente como o ator social *expert* no tema. Em um cenário vazio deixado pelo Estado, a partir de ações como esta, os novos atores da política incidem na agenda educacional de maneira nacional, ocupando um espaço privilegiado de interlocução junto às redes e aos sistemas de ensino, formulando e divulgando as diretrizes de execução de uma determinada política curricular.

A questão da falta de rigor científico na citação de fontes bibliográficas poderia estar relacionada à centralidade na concepção de um projeto voltado a uma formação eminentemente prática, a qual seria suficiente para que as/os professoras/es colocassem em ação a BNCC-EI. A consideração de que os/as cursistas poderiam aprofundar os estudos com leituras próprias, a partir dos textos citados na plataforma do curso, parece não estar presente. Pela forma de apresentação dos materiais, a/o docente é colocada/o como alguém que irá apenas realizar as chamadas **boas práticas** na educação, podendo, futuramente, ser premiada/o por estas.

Desse modo, nas palavras de Bortot e Scaff (2020b), há a privatização da política, consolidando as ações de atores do setor privado que influenciam no debate, “[...] além da venda de serviços, em detrimento dos mecanismos de participação democrática e do fortalecimento de atores comprometidos com a estruturação de sistemas públicos de educação.” (BORTOT; SCAFF, 2020b, p. 9-10).

Em nosso entendimento, um curso que objetiva disponibilizar ferramentas para a implementação da BNCC-EI, precisaria recuperar a trajetória de construção do próprio documento, pois tal omissão oculta a participação ativa de representantes das universidades, grupos de pesquisa, ativistas e docentes, em suas duas primeiras versões, e as próprias contradições ao longo da sua produção, dificultando que professoras e professores reflitam sobre as intencionalidades pedagógicas intrínsecas do documento e possam propor alternativas mais autorais para suas práticas, em um processo de maior engajamento e participação na produção de currículos localmente situados.

3 Prêmio educação infantil: reflexões acerca de um concurso

Esta seção inicia com um breve histórico da proposta de premiações no campo da Educação Infantil, destacando a relação entre a concepção de iniciativas desse tipo e o currículo implementado nas diferentes regiões do país, destacando o papel dos institutos e fundações privadas na proposição de um **currículo premiado**. Logo após, procederemos à análise específica do **Prêmio Educação Infantil: boas práticas durante a pandemia**, desenvolvido pela FMCSV no ano de 2020.

No *site* do MEC, é possível conhecer o processo histórico da oferta dos Prêmios que valorizam e bonificam o trabalho docente na Educação Infantil. O Prêmio Qualidade na Educação Infantil foi desenvolvido de 1999 a 2004 pela Coordenação da Educação Infantil (COEDI) com diferentes parcerias, tais como a Undime e a Fundação ORSA.

No ano de 2005, o MEC unificou o **Prêmio Incentivo à Educação Fundamental** e o **Prêmio Qualidade na Educação Infantil no Prêmio Professores do Brasil**, o qual ocorreu de 2005 a 2018, em 11 edições, que premiaram 288 docentes das diferentes regiões do país, integrando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com a ampliação das parcerias na sua proposição, salientando-se, já naquele momento, a participação de institutos privados. Na edição de 2005, constam quatro entidades parceiras; em 2018, é apresentado um total de 17 parceiros, dentre os quais a Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann, a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho - FMSS, a Fundação Santillana, o Instituto Península e o Instituto Singularidades.

Já o Consed, a Undime, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) se destacam como entidades parceiras a partir da 2.^a edição até a 11.^a edição (2018), última sob a chancela do MEC. Em 2019, houve o cancelamento do prêmio pelo Governo Federal, com a argumentação de que, a partir do ano de 2020, a iniciativa seria reestruturada com o intuito de fortalecer e divulgar práticas alinhadas à BNCC e ao Plano Nacional de Educação (PNE).

Observamos que houve um afastamento do MEC em paralelo à ampliação do número de fundações e instituições privadas nas edições da última década, chegando ao ano de 2020, no qual a própria FMCSV promoveu o lançamento do **Prêmio Educação Infantil: boas práticas de professores durante a pandemia**, tendo como parceiros o Instituto Singularidades, o Itaú Social, a ponteAponte e a Undime.

Esse prêmio teve como público-alvo docentes de redes públicas do país que atuam na 1.^a etapa da Educação Básica e, como objetivo: “Premiar boas práticas de professoras da Educação Infantil no contexto da pandemia, visando valorizar a Educação Infantil e reconhecer a importância dos profissionais dessa área, fortalecendo a sua identidade [...]” (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, RELATÓRIO ANUAL, 2020, p. 44). Destaca-se que os premiados com as melhores práticas receberam um valor em dinheiro e um curso no Instituto Singularidades referente à implementação da BNCC, o qual foi o foco de nossa análise na seção anterior.

A FMCSV lançou esse prêmio em novembro de 2020, através de um webinar, quando foi possível conhecer as regras, as contribuições das instituições parceiras, bem como houve a manifestação dos participantes sobre a importância dessa etapa da educação e a sua valorização a partir da proposição do prêmio. A partir da sua divulgação e considerando seu título, é possível observar que há uma demanda das instituições promotoras de que os projetos encaminhados tenham uma articulação com a BNCC-EI. Em relação à adesão, os dados apontam que o referido prêmio recebeu 600 inscrições de professoras/es das cinco regiões do país, dentre as quais foram selecionadas 100 práticas de 15 estados brasileiros (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, RELATÓRIO ANUAL, 2021)

Na página do *YouTube* da Fundação, é possível acessar o título dos projetos das professoras vencedoras, referentes às sete práticas selecionadas no ano de 2020. Os vídeos apresentam relatos curtos (de até três minutos) de sete professoras de sete estados brasileiros, evidenciando o planejamento das propostas e o alinhamento com a BNCC-EI a partir de imagens, histórias animadas e fotografias dos contextos das crianças.

Cabe destacar que os profissionais convidados para chancelar a premiação desfrutam de prestígio e reconhecimento acadêmico nacional sendo, contudo, apresentadas/os sem suas credenciais institucionais e sem referenciar, por exemplo, seus vínculos com universidades públicas ou privadas ou com entidades representativas do campo, caso da Unesco. Tal como o próprio prêmio se situa como a promoção individual de uma professora da Educação Básica, a política adotada para indicar as informações relacionadas é a do reconhecimento particular a cada parecerista/avaliadora que foi convidada para chancelar o prêmio, indicando quais práticas deveriam ser premiadas como exemplos de projetos inspiradores alinhados à BNCC-EI.

Consideramos importante observar que na apresentação do referido relatório já se anuncia o porquê da escolha de docentes para serem premiados/as. Na visão da FMCSV, estes e estas são os/as profissionais que podem levar a êxito uma determinada política pública, além do alto grau de interação com as crianças e suas famílias, a partir do conhecimento da realidade (FMCSV, PRÊMIO EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALINHADAS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. RELATÓRIO DO PRÊMIO, 2021).

É importante destacar que o termo **boas práticas** é utilizado amplamente em diversas áreas, tais como saúde e sustentabilidade. Na área da educação, o termo costuma estabelecer uma identidade para propostas que sejam reconhecidas pelo respectivo campo como **inovadoras** e que possam ser **disseminadas**. No caso aqui analisado, o conceito de **boas práticas** foi associado à implementação da BNCC-EI, premiando práticas pedagógicas que conseguissem alinhar as propostas educativas locais à Base no contexto pandêmico.

O estudo de Shiroma e Zanardini (2020) destaca que o monitoramento através de mecanismos de avaliação com vistas ao ranqueamento e meritocracia são estratégias articuladas às **boas práticas, práticas eficazes ou melhores práticas**, tendo em vista padrões de excelência articulados ao setor privado. Professoras/es são consideradas/os peças-chave nessa perspectiva; porém, destacamos que a escolha por uma premiação de forma individual, meritocrática e descontextualizada das complexas condições de trabalho que foram vivenciadas na pandemia expressa mais uma das contradições existentes nesse tipo de ação.

Outro aspecto considerado contundente é que, em um contexto de pandemia, de vulnerabilidade social, agravada por diversos fatores, a principal consideração do prêmio é para o currículo oficial e a disseminação daquilo que será reconhecido como **boas práticas**. Observa-se aqui a bonificação de professoras/es de forma individual em um contexto social de extrema fragilidade, no qual a demanda colocada pelas instituições e docentes era por propostas educativas intersetoriais e por projetos coletivos, visando superar os problemas existentes nos contextos das comunidades (ANJOS; PEREIRA, 2021; BARBOSA;

GOBBATO, 2021; CASTELLI; DELGADO, 2021; COUTINHO; CÔCO, 2020; VIEIRA, 2020).

É preciso considerar que a Educação Infantil é composta majoritariamente de mulheres, que, devido ao contexto cultural brasileiro, precisaram conciliar sua função docente com as atribuições familiares, bem como arcar com as dificuldades materiais, técnicas, emocionais, entre outras, intensificadas pela pandemia. Sendo assim, questionamos: por que não premiar secretarias de educação que desenvolveram propostas formativas para o coletivo e que qualificaram as condições de trabalho de seus profissionais? Por que não valorizar as escolas que se preocuparam em oportunizar às famílias apoio e parceria para que as crianças se desenvolvessem de forma integral, mesmo em um contexto tão complexo?

A escolha pela premiação individual de um/uma professor/professora, o qual realizou uma proposta pedagógica dentro dos parâmetros divulgados no edital e alinhada à BNCC-EI, atribui um valor ao desempenho individual em uma prática pedagógica, dialogando com uma abordagem meritocrática. Entendemos, assim, que essa proposição vai de encontro a uma compreensão de qualidade socialmente construída nas instituições educacionais, de uma qualidade em contexto, como algo que emerge das relações entre os sujeitos envolvidos. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2021).

Contrariando a lógica meritocrática de viés liberal, entendemos ser adequado promover condições de trabalho adequadas, um plano de carreira estruturado e comprometido com a valorização profissional, oportunidades para estudo, pesquisas e qualificações, o fortalecimento do trabalho em equipe, a formação continuada e em serviço, o pagamento do piso salarial, a promoção da gestão democrática da escola com a participação efetiva das/os professoras/es na gestão da educação, demandas históricas do campo, que permitiriam a efetivação de práticas e projetos pedagógicos de qualidade, visando à formação integral de crianças, jovens e adolescentes das instituições educativas deste país (VIEIRA *et al.*, 2013).

Segundo Freitas (2012), a política educacional proposta por aqueles que ele chama de **novos reformadores** envolve uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização, sendo um modelo importado e implementado no Brasil já há algumas décadas, mas fortemente intensificado por proposições advindas de empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas, as quais têm chegado sem parcimônia aos sistemas municipais de educação. O esforço das fundações e dos institutos nos processos de implementação de políticas em rede articuladas ao pensamento liberal, em que a qualidade está relacionada à produtividade, à eficiência e à eficácia, é uma tendência dos processos de avaliação na política educacional brasileira.

O estudo realizado nos leva, portanto, a relacionar o quanto as premiações podem incidir em relação à proposição dos conteúdos reconhecidos como mais relevantes para o desenvolvimento das crianças e para a formação de professoras/es; à escolha de materiais didáticos; bem como aos processos avaliativos, estabelecendo uma associação estreita entre a premiação e o currículo da Educação Infantil. Nesse contexto, é possível pensar o quanto os dados de avaliações e bonificações delas decorrentes e amplamente divulgados pela mídia interessada difundem e orientam o trabalho cotidiano das escolas com definições pré-estabelecidas em termos de conteúdos, habilidades e competências presentes na BNCC.

A ideia de ganhar um prêmio individualmente contrasta com o contexto de educação pública em que se organizam processos coletivos para qualificar e realizar uma proposta contextualizada com as comunidades em que as escolas estão inseridas. No contexto da pandemia, o desafio do planejamento de práticas pedagógicas se complexificou, as ações coletivas foram sendo ressignificadas, sendo necessário estabelecer redes entre profissionais entre eles/elas e as famílias, entre diferentes setores, como assistência social, saúde e educação, isto é, a pandemia possibilitou que o trabalho coletivo fosse redimensionado, já que, mesmo distantes, os sujeitos da escola precisaram permanecer juntos para efetivar elos educativos com e para as crianças (COUTINHO; CÔCO, 2020).

No texto de apresentação do relatório do prêmio, a CEO da FMCSV destaca a motivação do prêmio, referindo que, para "[...] contribuir num momento tão difícil para o mundo, encontramos nesse projeto uma oportunidade de, ao mesmo tempo, apoiar, valorizar e reconhecer o trabalho de professoras do país inteiro, bem como fortalecer a rede de educadores [...]" (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2021, p. 8).

É evidente o caráter individualizado e vinculado à eficácia nas propostas que foram consideradas como boas práticas, a partir do critério principal que era a sua adequação à BNCC-EI, em dissonância como a necessidade de pensar um planejamento alinhado à concepção de criança e de currículo que o campo vem buscando consolidar em suas práticas educativas desde o estabelecimento das DCNEI.

Cabe destacar, também, que alguns documentos do CNE que orientaram as práticas no contexto da pandemia se encontravam totalmente articulados à BNCC (BRASIL, 2017). No Parecer CNE n.º 15/2020, há um alerta para a priorização na Educação Infantil "[...] de atividades de estímulo cognitivo e socioemocional e experiências lúdicas com espaço para brincadeiras e estimulação de habilidades específicas propostas nos campos de experiência pela BNCC." (BRASIL, 2020, art. 17, parágrafo 1.º, p. 10).

Nas recomendações gerais referentes aos sistemas de ensino, o referido parecer recomenda "[...] a flexibilização dos materiais e recursos pedagógicos; a ênfase no ensino híbrido e no aprendizado com base em competências de acordo com as indicações da BNCC" (BRASIL, 2020, p. 99). Campos e Durlí (2021), ao analisarem o direcionamento dado pelas normativas do CNE durante o período da pandemia para o cumprimento/implementação da BNCC- EI (BRASIL, 2017) apontam como resultados de estudo:

[...] a) a BNCC tem sido o principal dispositivo utilizado pelo Conselho para regular o trabalho docente e as atividades de ensino não presencial; b) a Educação Infantil é tratada na perspectiva da preparação para trajetórias escolares futuras; c) a interlocução com organizações e redes empresariais foi privilegiada, em detrimento de associações ou órgãos representativos de docentes e de pesquisadores. Atuando de forma lenta e em sintonia com os interesses empresariais, o CNE colabora para o aprofundamento da privatização em curso da educação pública (CAMPOS; DURLI, 2021, p. 221).

Concluimos esta seção, retomando que a ausência do MEC corroborou para a atuação do Conselho Nacional de Educação e para a articulação realizada pelos atores do setor privado em prol de práticas alinhadas à BNCC-EI. Nesse contexto, as fundações acabam por ocupar um lugar de regulação junto aos sistemas de ensino, inclusive propondo e definindo metas e conceituando, a seu modo, as **boas práticas** a serem premiadas.

A análise da proposta do **Prêmio Educação Infantil: boas práticas de professores durante a pandemia** evidenciou que os institutos, as fundações e outras organizações sociais assumiram, em alguma medida, naquele contexto, o papel do Estado na condução da política pública educacional, buscando fortalecer um papel de centralidade para a BNCC (CAETANO; PERONI, 2022).

4 Avaliação da qualidade da educação infantil: reflexões acerca de uma pesquisa

O objetivo desta seção é analisar a proposição da pesquisa **Avaliação da Qualidade da Educação Infantil - um retrato pós-BNCC**, cuja execução técnica esteve a cargo da equipe do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social da Universidade de São Paulo – USP/ Ribeirão Preto (LEPES), em parceria e com o financiamento da FMCSV, juntamente com o Itaú Social e o Movimento Bem Maior. Desde 2017, a FMCSV vem desenvolvendo parcerias com o LEPES da USP sobre o tema da qualidade da Educação Infantil, “[...] adaptando instrumentos de avaliação internacionalmente reconhecidos à realidade brasileira.” (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2022, s/p.).

Conforme seu Sumário Executivo (2022), disponível no *site* da FMCSV, a pesquisa é apresentada como um estudo nacional que avaliou mais de 3 mil turmas de creches e pré-escolas em 12 municípios brasileiros, contemplando todas as regiões do país. Os municípios participantes foram: Belo Horizonte, Boa Vista, Campo Grande, Fortaleza, Goiânia, Joinville, Porto Alegre, Porto Velho, Recife, Rio de Janeiro, Sobral e Suzano. A escolha da amostra foi assim definida: nas regiões Norte, Centro-Oeste e Sul,

[...] o desenho abarcou a participação de 2 municípios em cada região do país; sendo que na Sudeste e Nordeste, por suas diversidades intrarregionais e concentração populacional, foram convidados 3 municípios em cada região, sendo a amostra em cada município participante da avaliação definida com base no número de turmas de Educação Infantil em acordo com o número de habitantes (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2022, p. 11-14).

O referido documento informa que a pesquisa, efetivada no ano de 2021, contou com alterações metodológicas decorrentes do contexto da pandemia, pois a previsão inicial era de realizá-la em 2020. Aqui nos chama a atenção o desenvolvimento de uma ação de tal impacto junto a escolas de redes públicas durante um período de exceção como foi o da pandemia, a despeito do contexto ainda grave observado em 2021. No trecho a seguir, a instituição justifica porque foi mantida a ação previamente planejada:

O planejamento inicial era realizar o estudo durante o ano de 2020, considerando o prazo que os municípios tiveram para adequar seus currículos à BNCC. Com o advento da pandemia de covid-19, entendemos que a implementação do estudo tinha dupla relevância e deveria prosseguir cumprindo os protocolos sanitários. Essa relevância se dava tanto por (i) conseguir captar informações de quanto estava a compreensão da BNCC e como isso chegava para as crianças quanto por (ii) ter dados sobre a Educação Infantil nesse contexto desafiador da pandemia para auxiliar gestores na tomada de decisão inspirada em evidências, visando mitigar os prejuízos causados pela covid-19 (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2022, p. 9).

O texto de apresentação do referido sumário faz ponderações sobre os avanços, ainda que insuficientes, em relação ao acesso à Educação Infantil no país, considerando as metas do PNE vigente, aprovado pela Lei n.º 13.005/14 (BRASIL, 2014). e assevera que “[...] é o momento de assegurar as conquistas e assentar as bases para um novo salto: o da qualidade.” (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2022, s/p.). Quanto ao propósito do estudo, este é assim definido pela instituição: “[...] obter um retrato de como está a qualidade da Educação Infantil, a partir de um entendimento de em qual estágio de implementação a BNCC se encontra.” (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2022, p. 8-9). Além de que o próprio título da pesquisa já é assertivo na ênfase dada à BNCC, apresentando-a como um marco histórico a ser observado, chama a atenção no trecho anterior a conexão proposta entre BNCC e qualidade.

A base metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI), elaborada pelo LEPES, com apoio da FMCSV, em uma versão adaptada, validada e expandida no Brasil dos instrumentos do *Measuring Early Learning Environments* (MELE), integrante de iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Unesco, Banco Mundial e *Brookings Institution*.

De acordo com o documento analisado, tal iniciativa propõe um sistema abrangente de medidas de qualidade, denominado *Measuring Early Learning Quality and Outcomes* (MELQO). Ainda, a EAPI seria composta por três instrumentos de avaliação da qualidade dos ambientes de educação voltados ao atendimento de crianças de 2 anos a 5 anos e 11 meses, sendo eles: “[...] roteiro de observação dos ambientes de aprendizagens; roteiro de entrevista com o professor da turma observada; roteiro de entrevista com o diretor da unidade educacional” (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2022, p. 16-25).

Apesar de citar as DCNEI, o material coloca a BNCC como um divisor de águas e a efetivação dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC-EI - Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se - é defendida como critério para avaliar a qualidade da oferta educacional nessa etapa. Fazendo uma conexão entre as DCNEI e a BNCC-EI, o documento indica que a referida pesquisa se propõe a verificar: “[...] o quanto estes parâmetros e critérios de qualidade estabelecidos estão sendo implementados e chegam até as crianças no Brasil?” (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2022, p. 8).

Cabe destacar que, no texto analisado, a ênfase colocada sobre a BNCC-EI como parâmetro e critério de qualidade para a etapa desconsidera a vasta produção do MEC referente ao tema, construída ao longo de décadas e sistematizada no documento “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma Sistemática de Avaliação” (MEC, 2012), o qual resulta do trabalho de um grupo de especialistas criado especificamente para avançar sobre o tema, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica daquele ministério, com o objetivo de subsidiar a elaboração da proposta de uma Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), que passaria a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb).

O documento (MEC, 2012) retoma a produção do campo e resgata o debate sobre a aplicação de escalas na Educação Infantil, pontuando as justificativas de pesquisadoras/es e entidades que rechaçam a aplicação de testes para as crianças, seja por equipes externas ou por profissionais das próprias instituições, reforçando que aspectos como gestão democrática, trabalho coletivo e abordagem formativa são essenciais para orientar experiências de avaliação nesta etapa.

O texto aqui em análise, contudo, afirma: “Infelizmente, porém, não temos dados nacionais para aferir a qualidade dessa etapa do Ensino Básico.” (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2022, s/p.). Com essa posição, os atores proponentes da avaliação em tela desconsideraram a trajetória dos estudos sobre qualidade no Brasil; os dados censitários disponibilizados regularmente pelo INEP sobre as condições da oferta educacional, bem como os resultados das pesquisas nacionais já realizadas em décadas recentes (CAMPOS *et al.*, 2011; MEC, SEB; UNESCO, 2009), os quais apontam a necessidade de significativo movimento do poder público, em seus diferentes níveis e instâncias, visando à materialização das orientações constantes tanto no ordenamento jurídico quanto nos documentos normativos e orientadores em relação a essa oferta educacional; a necessidade de maior aporte financeiro para a inclusão de todas as crianças e famílias que demandam o serviço; as significativas desigualdades existentes na capacidade orçamentária e de gestão no conjunto das unidades da federação, dentre outros aspectos relevantes.

Entendemos, também, que, ao assim agir, a ação realizada se alinha a práticas avaliativas de caráter nacional vinculadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e desenvolvidas junto ao Ensino Fundamental e Médio, com a utilização de instrumentos padronizados, aplicados em larga escala, as quais, sem diálogo com instituições e docentes, desconsideram especificidades contextuais e servem ao propósito de ranqueamento de instituições e redes de ensino, podendo, ainda, contribuir para rotular instituições, profissionais e crianças.

Conforme o material destaca na apresentação dos seus resultados, a Fundação teve dois objetivos: como um primeiro, se propôs a “[...] fomentar a cultura de avaliação da Educação Infantil no país [...]” (FMCSV, 2022, s/p). E, a partir dessa iniciativa, a Fundação afirma que visa a um segundo interesse, qual seja, “[...] subsidiar gestores municipais na tomada de decisão inspirada em evidências.” (FMCSV, 2022, p. 9). A intenção de atuar sobre definições em termos de políticas públicas de currículo fica evidente no texto acima, aspecto já apontado

pela literatura: “É mister destacar a influência dos organismos multilaterais e do terceiro setor nas políticas educacionais brasileiras como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (LIMA; NOBRE; GARCIA, 2022, p. 3).

A afirmação recorrente de que a produção técnica disseminada por institutos e fundações privadas se constitui a partir de resultados **baseados em evidências**, além de pretender validar o seu caráter científico, ao mesmo tempo levanta questionamentos sobre pesquisas de outras origens ou com outras metodologias, como se apenas aquelas fossem as válidas. Entre as conclusões da referida pesquisa, o texto indica:

Os achados dessa avaliação nos dão boas pistas de por onde seguir. Entre diversas conclusões, a publicação aponta a necessidade de investir no cotidiano da Educação Infantil em momentos diversificados e com mais intencionalidade pedagógica, proporcionando mais leituras de histórias, por exemplo, atividade sabidamente essencial para o sucesso do processo de alfabetização (FMCSV, 2022, Apresentação, s/p).

No trecho acima, fica evidenciada uma conexão entre “objetivos” para a Educação Infantil e o “sucesso do processo de alfabetização”, outro tema sensível, no qual o campo defende práticas de letramento na etapa voltadas aos interesses e às necessidades das crianças que integram o seu público-alvo, em suas diversas idades, e não com o objetivo de prepará-las para o Ensino Fundamental com práticas de caráter antecipatório (NUNES; BAPTISTA; CORSINO, 2023).

Por fim, na medida em que o documento aqui trazido formaliza uma defesa da implementação da BNCC-EI no contexto da pandemia e vincula essa prática à qualidade da Educação Infantil oferecida, entendemos que tal iniciativa se coloca como problemática do ponto de vista conceitual, em termos dos debates sobre currículo, pois se alia a uma visão conteudista e de currículo único, tomado como pretensamente universal, desconsiderando o expresso nas DCNEI no que tange às diferenças e à diversidade.

E, ainda, uma vez que as análises da pesquisa tomam como base o quanto a BNCC-EI estaria ou não sendo implementada nas redes públicas que fizeram parte da investigação, para avaliar a qualidade do atendimento por elas ofertado, evidencia-se a intencionalidade de estreitar as relações entre currículo e avaliação externa, prática que pode vir a contribuir para a submissão dos currículos locais a modelos curriculares padronizados.

5 A atuação de fmcsv em prol da bncc-ei no contexto da pandemia: algumas articulações

Com base na revisão da literatura e de acordo com as dimensões necessárias para a realização de análise documental propostas por Cellard (2012), o estudo dos materiais disponibilizados pela própria fundação em relação às ações em tela colocou em destaque três aspectos comuns: (1) **o contexto**, na medida em que identificamos uma incongruência entre as demandas específicas da etapa durante o período da pandemia da covid-19 (2020 e 2021),

em um momento político complexo vivido pelo país, e o foco das ações da FMCSV voltadas à implementação da BNCC-EI; (2) *a natureza do texto*, uma vez que, a partir de sua lógica interna e conceitos-chave, foi identificada a associação intencional entre a implementação da BNCC-EI e a garantia do alcance da qualidade da educação; e (3) **o autor ou os autores**, pois se evidenciou o lugar pretendido pela FMCSV em termos de afirmação de uma verdade, para a qual foi operada uma vinculação a pessoas e instituições de referência, especialistas do campo para validação das três ações propostas e que se interrelacionam.

Em primeiro lugar, destaca-se o fato de que, tanto na proposição do curso quanto na execução do prêmio, é visível a pretensão dos formuladores das respectivas propostas de induzir as/os profissionais à implementação da BNCC-EI, independentemente da situação vivida nos contextos locais durante o período da pandemia. As diversas pesquisas e estudos realizados naquele momento evidenciaram que as principais questões que afligiam equipes escolares se encontravam voltadas ao acolhimento às equipes, crianças e famílias; às condições sanitárias; à garantia da segurança alimentar das crianças; às condições de trabalho; às dificuldades para organização do trabalho docente na modalidade remota face às especificidades das infâncias; às demandas para a formação continuada, incluindo o uso de tecnologias; e, ainda, às desigualdades quanto ao próprio acesso à internet para equipes docentes e famílias (MIEIB, 2020; UNDIME, 2022).

Considerando-se a BNCC-EI como uma ferramenta de apoio à organização do currículo escolar, que precisa ser contextualizada a cada realidade, coloca-se uma contradição, no sentido de que, naquele momento de não presencialidade nas instituições educacionais, eram outras as demandas que se apresentavam como urgentes para o planejamento educacional. A ênfase em premiar práticas individualizadas, a despeito de ações coletivas, concentrando a avaliação, a responsabilização e a bonificação no indivíduo (BONAMINO; SOUSA, 2012) mostra-se incongruente com as demandas daquele momento em termos de solidariedade humana e de valorização de práticas coletivas, características da ação educativa junto à etapa.

Como segundo aspecto, identificamos um elemento central que é comum ao prêmio nacional voltado às boas práticas, ao curso e à pesquisa: a BNCC-EI é colocada como um indicador de qualidade, instituindo-se um ciclo indutor à implementação desta, a partir das articulações efetivadas, na medida em que o curso forma para uma ação pedagógica alinhada à Base, o prêmio valoriza a prática esperada e a pesquisa avalia se a BNCC-EI está ou não sendo implementada. Tal ênfase desconsidera a trajetória dos estudos sobre qualidade da Educação Infantil (MEC, 2012; 2015; PIMENTA; SOUSA; FLORES, 2021; ROSEMBERG, 2013; SOUSA, 2018;) ao mesmo tempo que omite os questionamentos existentes quanto à própria legitimidade da versão aprovada da BNCC-EI (ABRAMOVICZ; MORUZZI, 2016).

Apesar de termos identificado que os materiais analisados reconhecem a existência das DCNEI, pode-se dizer que as três ações desconsideram, na prática, este documento, contribuindo para o enquadramento da primeira etapa em uma lógica que foi proposta para as demais etapas da Educação Básica, reforçando uma perspectiva curricular de viés conteudista, antagônica ao reconhecimento das especificidades do currículo para essa etapa.

Analisando pela perspectiva da necessária participação das comunidades e da gestão democrática na elaboração das propostas político-pedagógicas, como determinam o Estatuto

da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), é preciso reconhecer que a BNCC e seus desdobramentos abriram o caminho para a heteronomia, facilitando a criação de materiais padronizados que servem à adoção de apostilamentos, à compra de pacotes voltados à formação continuada e ao uso de sistemas de avaliação da qualidade criados por equipes técnicas alheias às condições locais. Quando um município alinha a implementação da BNCC à adoção de um sistema apostilado e de uma plataforma digital, onde cada docente deve registrar os objetivos trabalhados e as atividades realizadas, tais exigências induzem a um trabalho fragmentado e isolado, ocupando o tempo necessário a um planejamento contextualizado (ARAÚJO; COSTA; ZIENTARSKI, 2023).

A terceira análise que queremos propor se refere ao uso de pessoas de referência, em termos de especialistas no campo dos estudos sobre as infâncias. Shiroma (2020), em seus estudos sobre as propostas do empresariado privado para a educação, aponta que é comum o fato de que especialistas são utilizados para validação de propostas, garantindo uma aceitação menos crítica, tanto do material disponibilizado como da própria indução para a execução da política na prática. Esse terceiro aspecto nos chamou a atenção de maneira diferente nos materiais analisados, uma vez que, no curso e no concurso, a despeito de serem realizadas referências a especialistas do campo para a validação das propostas, incluindo pessoas vinculadas a diversas universidades, contudo, não é dado o devido crédito institucional, sendo que, em certos casos, a própria referência da fonte de uma dada citação não se apresenta completa no material, impedindo a identificação precisa da autoria. Em relação à pesquisa de avaliação realizada, é explicitada a parceria da Fundação com um Laboratório vinculado à USP, com financiamento da pesquisa de origem privada, materializando, aqui, outra forma de relação entre o público e o privado.

Nesse sentido, no caso do curso analisado, a própria ideia de qualidade resta prejudicada, na medida em que o material pedagógico não contempla as normas vigentes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para a devida referência, pecando no rigor científico quanto à identificação das fontes, dificultando e, em certos casos, inviabilizando o reconhecimento da autoria de um conceito ou citação. Observou-se que, a despeito do fato de que as pessoas de referência do campo atuaram nos processos de elaboração das DCNEI, o conteúdo prescrito de forma direta nas ações analisadas encontra-se, prioritariamente, na lógica da BNCC-EI. Ainda que, em certos aspectos, os conteúdos das duas normas se aproximem, a ênfase é dada à implementação da BNCC-EI, o que, em boa medida, se afasta da perspectiva de reconhecimento das diversidades de cada território presente nas DCNEI, uma das críticas à Base.

Considerações finais

O estudo apresentado analisou três ações desenvolvidas pela FMCSV entre os anos de 2020 e 2021, sendo estas um prêmio de boas práticas, um curso on-line e uma pesquisa voltada a avaliar a qualidade da Educação Infantil, todas elas estruturadas com foco na

implementação da BNCC-EI. Nosso objetivo foi evidenciar a atuação proativa da referida fundação para o fortalecimento de uma política curricular com foco na Base durante o contexto da pandemia, apresentando aquela norma como garantidora de uma dada qualidade desejada.

A partir da revisão da literatura, constatamos que durante a pandemia evidenciou-se uma inação por parte do MEC, configurando-se uma ausência do Estado na formulação, coordenação e implementação de políticas educacionais em âmbito nacional, a qual foi ocupada por diversas fundações e institutos privados no âmbito da Educação Básica e com interesses múltiplos: a FMCSV ter chamado para si a proposição do Prêmio Qualidade na Educação Infantil no período analisado foi um exemplo identificado por nosso estudo. Nesse sentido, caberia, então, questionar até que ponto a inação do MEC colaborou no sentido de promover mais espaços para que esta e outras fundações atuassem em prol da BNCC, **apoiadas nas e apoiando as** determinações expressas nas normativas exaradas pelo CNE para orientar as práticas educacionais no período da pandemia, exercendo pressão no sentido de que docentes de todas as etapas da Educação Básica priorizassem a realização de práticas pedagógicas alinhadas à BNCC.

No âmbito deste estudo, é possível afirmar que práticas pedagógicas em consonância com a BNCC-EI foram privilegiadas como indicador da qualidade em ações desenvolvidas pela FMCSV direcionadas a profissionais ligadas/os à primeira etapa da Educação Básica no contexto da pandemia. O prêmio realizado fortaleceu uma cultura individualista e de submissão dos currículos próprios à lógica da Base. O curso oferecido exigia o estudo da BNCC e a realização de atividades que a tomassem como referência, e a pesquisa de avaliação tomou como indicadores da qualidade os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC-EI.

A partir das ações analisadas, constatou-se que a FMCSV, ao atuar diretamente junto a profissionais da educação pública e privada, implementou práticas com repercussão no campo da política curricular em prol da Base. Cabe ainda destacar que o privilégio da participação de pessoas de referência, que são especialistas do campo, nas três ações, pode ser considerado um fator que contribuiu para fortalecer um entendimento de que práticas pedagógicas alinhadas à BNCC-EI seriam a alternativa mais adequada para um trabalho de qualidade, independentemente dos contextos locais.

Notas

1. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde reconheceu a doença causada pelo vírus da Covid-19, conhecido como coronavírus, o qual levou o nome de SARS-CoV-2, como uma emergência de saúde global, caracterizando uma pandemia. A partir de então, durante os anos de 2020 e 2021, atendendo às determinações legais nacionais e locais, as escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais, inclusive, as de Educação Infantil, retornando à presencialidade de acordo com as orientações dos comitês locais de gestão da pandemia.
2. Optamos por utilizar a flexão no gênero, tendo em vista que esse campo de atuação é marcadamente ocupado por mulheres. De acordo com o Censo Escolar 2021, 595 mil docentes atuaram na Educação Infantil no ano de referência do levantamento, ficando as mulheres responsáveis por um total de 96,3% da função docente

(INEP, Censo - Indicadores Educacionais, 2021).

3. As informações sobre o histórico das premiações são apresentadas no site do Ministério da Educação. Disponível em: <https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/> Acesso em: 10 de out. 2023.
4. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) foi instituído pela Portaria n.º 369/16, a qual foi revogada pelo ex-Presidente Michel Temer, no mesmo ano, através da Portaria n.º 981/16, logo após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. A produção do campo da avaliação educacional defende que a efetivação do Sinaeb poderia contribuir para a superação de práticas reducionistas, cujo foco se mostra restrito à mensuração de desempenho de estudantes para aferir a qualidade da oferta.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina; MORUZZI, Andreia Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 46-46. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 21 mai. 2023.
- ANDRADE, Ana Paula Menezes; SOARES, Jurema Rosa Lopes. Corpos Infantis e Pandemia: contraposições para a existência de um Currículo Comum. **Revista e-Curriculum**, v. 21, p. e54732-e54732, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e54732>. Acesso: em 14 nov.2023.
- ANJOS, Cleriston Izidro; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-seis**, v. 23, p. 3-20. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8121806.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2023.
- ARAÚJO, Karlane Holanda; COSTA, Anderson Gonçalves; ZIENTARSKI, Clarice. **Qual o Lugar que as Crianças do 2.º ano do Ensino Fundamental Ocupam na Política de Accountability Escolar no Estado do Ceará? Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 31, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/cvPYPHP9JxXhkM3HFttwmC/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. et. al. (Orgs.) **Políticas Públicas e Gestão Local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: Fase, 2003. p.38-44.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil? **Conjectura: Filos. Educ.**, v. 25, p. 73 – 110. Dossiê: educar na(s) infância(s): possibilidades de brincar e aprender, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8630/pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós) pandemia. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. 44, p. 1422-1448, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/81274>. Acesso em: 21 mai. 2023.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, n. 38, p. 373-388, 2012. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 dez 2023.
- BORTOT, Camila Maria; LARA, Ângela Mara de Barros. As práticas de *advocacy* para a Educação Infantil latino-americana: a ênfase em práticas exitosas pelas agências internacionais. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, p. 1-19. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-19692021000100408&script=sci_arttex. Acesso em: 11 mar. 2023.
- BORTOT, Camila Maria; SCAFF, Elisângela Alves Silva. O direito à qualidade da/na educação infantil: entre a maximização do direito e as intencionalidades do privado. **Eccos – Revista Eletrônica**, São Paulo, n.52, p. 1-18, jan/mar. 2020a. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13269>. Acesso em: 11 mar. 2023.

- BORTOT, Camila Maria; SCAFF, Elisângela Alves Silva. O Empresariado Social na Construção de uma Agenda de Ações de Qualidade para a Educação Infantil Brasileira. *Educere et Educare*. Revista de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2020b. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23967/17026>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília: Imprensa Nacional, 1991
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF., DOU, 20 de dez. 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o PNE e dá outras providências. Brasília, DF., DOU, 2014. <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>
- BRASIL. **Resolução CEB/CNE n.º 05/09**, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 21 mai. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 15/2020**, aprovado em 6 de outubro de 2020. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020. Brasília (DF), 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152020.pdf?query=2020#:~:text=Diretrizes%20Nacionais%20para%20a%20implementação,20%20de%20março%20de%202020. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pecp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.570/2017**. Homologa o Parecer CNE/CP n.º 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação e o Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Diário Oficial da União de 21/12/2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pecp015-17-pdf/file>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e o ensino fundamental, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017. Brasília, DOU, 22/12/2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2018. Brasília, DOU, 17/12/2018.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto**. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: MEC/SEB, 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Disponível em: <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>. Acesso em: 08 de out.2023
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Política de Educação Infantil no Brasil**: relatório de avaliação. Brasília: MEC/SEB, UNESCO, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Infantil**: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Prêmio Professores do Brasil**. Disponível em: <https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/#ancora>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Prêmio Professores do Brasil**. Disponível em: <https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/parceiros>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004**: Projetos Premiados. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/premqual.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 09 out. 2023
- CALDAS, Andreia. Mapeando a atuação empresarial na educação pública em países da América Latina: primeiras aproximações. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de. (Orgs.). **Diálogos sobre a Relação entre o Público e o Privado no Brasil e na América Latina**. SP: Livraria da Física, 2021a. p. 255-270.
- CALDAS, Andreia. Atuação empresarial na educação pública em países da América Latina e a materialidade da disputa de hegemonia. **J. Pol. Educ-s**, Curitiba, v. 15, e80030, 2021b. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692021000100304&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 out. 2023. Epub 01-Dez-2021. <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.80030>.
- CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n. 142, jan./abr. de 2011. SP: Fundação Carlos Chagas. p. 20-54.
- CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. (2019). BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Retratos da Escola**, 13(25), 170–185. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.962>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/962>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação Infantil. **Zero a Seis: Especial** (2021): Dossiê Especial:Educação infantil em tempos de Pandemia, v. 23 n. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121805>. Acesso em: 01 dez. 2022.
- CAMPOS, Rosânia; SASSON, Melissa Daiane Hans. A atuação da FMCSV na gestão da educação infantil. In: DORNELLAS, Liege Coutinho Goulart; MATOS, Luciane Martins de Oliveira.; NASCIMENTO, Rosenery Pimentel do (orgs). **Políticas Educacionais e a Privatização**: concepções, ações e tendências na

- educação pública. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/51408639/Pol%C3%ADticas_Educacionais_e_a_Privatiza%C3%A7%C3%A3o_concep%C3%A7%C3%B5es_a%C3%A7%C3%B5es_e_tend%C3%AAs_na_educ%C3%A7%C3%A3o_p%C3%ABlica?email_work_card=title. Acesso em: 20 dez. 2022.
- CASTELLI, Carolina Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação infantil na pandemia e pós-pandemia: reflexões sobre o emparedamento das crianças. **Sociedad e Infancias**, v. 5, n. 2, p. 31-42, 2021. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/77913>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-315.
- CORRÊA, Bianca. A educação infantil sob a lógica do empreendedorismo e dos “negócios de impacto social”. **Educação em Revista**, v. 36, p. e231100, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Wk4vnYrWqn9WZNY9qwgxMLH>. Acesso em: 01 dez. 2022.
- COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092020000100167&script=sci_arttext. Acesso em: 11 mar. 2023.
- COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Políticas de formação e políticas curriculares para a educação infantil: perspectivas em disputas. **Debates em Educação, [S. l.]**, v. 14, n. Esp, p. 127-148, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp127-148. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12675>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- CRUZ, Amanda Porto; MOTA, Maria Renata Alonso. Os deslocamentos da noção de infância na racionalidade neoliberal: uma análise sobre as políticas curriculares contemporâneas para a educação infantil. **Periódico Horizontes**, Itatiba, v.40, n.1. p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://novoshorizontes.usf.emnuvens.com.br/horizontes/article/view/1156>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Penso Editora, 2021.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles. (Org.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. 1ed.Rio Grande: Editoria da FURG, 2018, v. 1, p. 87-124.
- INSTITUTO SINGULARIDADES. **Cursos Autoformativos**. Disponível em: <https://loja.isesp.edu.br/produto/bncc-educacao-infantil-formacao-professores/>. Extensão Singularidades, 2023. Disponível em: <https://institutosingularidades.edu.br/>. Acesso em: 30 abr. 2023.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart; BARBOSA, Maria Carmen; FINCO, Daniela. **Campos de Experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação Infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **Prêmio Educação Infantil: Análise de Práticas Pedagógicas Alinhadas à Base Nacional Comum Curricular**. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2021; ePUB ISBN 978 -65 -996065 - 4 - 0. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/publicacao-premio-educacao-infantil/>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. Avaliação da Qualidade da Educação Infantil - um retrato pós-BNCC. **Sumário Executivo**. FMCSV, 03/06/2022 (67p.). Disponível em:

- <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/estudo-nacional-qualidade-educacao-infantil/>. Acesso em: 11 de mar. 2023.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69. 2006. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2023.
- MEIB, ANPED. **Relatório de levantamento junto aos sindicatos, associações, movimentos e demais entidades que representam trabalhadoras e trabalhadores de instituições que ofertam Educação Infantil**. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_levantamento_entidades_sindicais_gt07_e_mieib_-_2020_2.pdf. Acesso em: 5 de out.2023
- MOIMÁS, Juliana Xavier; ARAUJO, Luciana Aparecida de; ANJOS, Cleriston Izidro. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: retomando proposições e ampliando o debate. **Debates em Educação, [S. l.]**, v. 14, n. Esp, p. 44–63, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp44-63. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12975>. Acesso em: 14 nov. 2023.
- MOTA, Maria Renata Alonso. A BNCC e a educação infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. In: 39ª REUNIÃO NACIONAL ANPED, 2019, Niterói. **Anais Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências**. Niterói: ANPED, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_45_6. Acesso em: 11 mar. 2023.
- MORGAN, Karine Vichiatt. A Fundação Itaú Social e a produção de conhecimento em educação. **Revista Brasileira de Política e Administração Educacional**. V.38, n01. 2022. DOI 10.21573/vol38n002022.121730
- MUYLAERT, Naira et al. BNCC: Coalizões em Disputa na Formulação da Política Curricular Nacional. **Revista e-Curriculum**, v. 21, 2023. P. 1-26. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54732>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; CORSINO, Patrícia. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: Contribuições para uma política de formação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, p. 1-16, 30 jun. 2023.
- PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privada: o papel da educação na construção de um projeto societário democrático. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de. (Orgs.). **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e na América Latina**. SP: Livraria da Física, 2021. p. 19-35.
- PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Relações entre o Público e o Privado na Educação Brasileira: Neoliberalismo e Neoconservadorismo. **Projetos em Disputa. Trabalho Necessário**. v. 20, n 42. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53469>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- PIMENTA, Claudia Oliveira; SOUSA, Sandra Zákia de; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Dimensões para a análise de propostas de avaliação de políticas de educação infantil. **Educar em Revista**, [S.l.], nov. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78210> Acesso em: 15 nov. 2023.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n.148, p. 44-75. jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/rCQyvKxLbt68jLbyvmy3bwh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- SCAFF, Elisângela Alves; SOUZA, Kellecia Rezende; BORTOT, Camila Maria. COVID-19 y educación pública en Brasil: efectos y opciones políticas en contexto de vulnerabilidad social. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, ISSN 2409-3696, v. 6, p. 1-19. 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18357>. Acesso em: 11 mar. 2023.

- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalva Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- SHIROMA, Eneida Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14425>. Acesso em: 21 mai. 2023.
- SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 693-714, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13785. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13785>. Acesso em: 21 mai. 2023.
- SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 21 mai. 2023.
- SOUSA, Sandra Maria Zákia. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, n. 1, p. 65-78, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3958>. Acesso em: 15 set. 2023.
- UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. UNDIME. **Pesquisa Educação na Pandemia**. Agosto, 2022. https://undime.org.br/uploads/documentos/phpP8dBkB_62ff99bb3f91c.pdf. Acesso em: 05 de out. 2023
- VIEIRA, Cecília Maria et al. Reflexões sobre a Meritocracia na Educação Brasileira. **Reflexão e Ação**, 315-334. 2013. <https://doi.org/10.17058/rea.v0i0.3525>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-99492013000100316&script=sci_abstract. Acesso em: 21 mai. 2023
- VIEIRA, Jainilson Barros. **Condições de Trabalho dos Professores em Tempos de Pandemia: análise do dossiê Retratos da Escola**. v. 14 n. 30, de 2020. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34592>. Acesso em: 21 mai. 2023.

Correspondência

Maria Luiza Rodrigues Flores: Professora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui mestrado (2000) e doutorado (2007) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: malurflores@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6577-681X>

Simone Santos de Albuquerque: Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuando no Departamento de Estudos Especializados (DEE) na área de Educação Infantil. Possui graduação em Pedagogia Anos Iniciais pela Universidade Federal do Rio Grande (1995), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (1999) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009).

E-mail: sialbuq@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1111-464X>

Denise Madeira de Castro e Silva: Doutorado em educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos na linha de pesquisa Educação, História e Políticas. Pesquisadora Grupo de Pesquisas em Educação, Diversidade e Cidadania (Unisinos/CNPQ). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação Infantil (GEPPPEI/Faced/UFRGS/CNPQ). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2000). Especialização em Gestão Educacional (FACOS). Licenciada em Pedagogia Pré-escola pela Universidade Federal do Rio Grande (1996). Coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional na linha de pesquisa: Educação, Culturas, Linguagens e Práticas Sociais.

E-mail: denimcs@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7401-3133>

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
