

REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: Construção do documento e suas implicações¹

*Amazon Curriculum Framework for Childhood Education:
The construction of the document and its implications*

Camila Ferreira da Silva²

Cecília Acácia da Silva Sampaio³

Victória Soares dos Santos⁴

RESUMO: A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil desencadeou, conforme previsto no seu Programa de Apoio à Implementação, a revisão ou elaboração de currículos subnacionais pelos estados da federação alinhados à Base. O presente artigo insere-se nesse cenário de emergência e atualização desses currículos no país a partir de 2017, pelo que tomamos à análise o Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil (RCA-EI). Com o objetivo de compreender os processos de construção do RCA-EI e suas implicações para a educação de crianças no Amazonas, realizamos um estudo exploratório de abordagem qualitativa que se baseou em frentes de revisão de literatura e análise documental. Nossos resultados apontam avanços significativos, sobretudo no que se refere à participação de representantes de diferentes municípios, sindicatos e docentes do ensino superior na elaboração do documento, de um lado; e tensões e contradições ligadas às concepções de infância, aprendizagem e desenvolvimento no interior do texto do RCA-EI, de outro.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais. Políticas curriculares. Currículo. BNCC. Educação Infantil.

ABSTRACT: The approval of the Common National Curriculum Base (BNCC) in Brazil triggered, as provided for in its Implementation Support Program, the revision or elaboration of subnational curricula by the states of the federation aligned with the Base. This article is part of this scenario of emergency and updating of these curricula in the country from 2017 onwards, for which reason we analyze the Amazonian Curriculum Reference for Early Childhood Education (RCA-EI). To understand the construction processes of the RCA-EI and its implications for the education of children in Amazonas, we carried out an exploratory study with a qualitative approach based on literature review and document analysis. Our results show significant advances, especially

¹ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Professora Permanente do Programa de Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAM e Líder do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM). Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa (UNL), com Bolsa *Erasmus Mundus* da União Europeia, com Pós-Doutorado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2348-935>. E-mail: ferreira.camilasilva@gmail.com.

³ Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Pesquisadora de Iniciação Científica. Membro do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3527-320>. E-mail: liah.sampaio98@gmail.com.

⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Membro do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM). Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1910-128>. E-mail: soaresvic709@gmail.com.

regarding the participation of representatives from different municipalities, unions and higher education teachers in the preparation of the document, on the one hand; and tensions and contradictions linked to the conceptions of childhood, learning and development within the RCA-EI text, on the other.

KEYWORDS: Educational Policies. Curriculum policies. Curriculum. BNCC. Child education.

1. INTRODUÇÃO

Os debates acerca da implementação de referenciais que nortegassem o processo de criação dos currículos para a Educação Básica no Brasil estão presentes desde a década de 1970 e ganharam força mediante a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Décadas mais tarde, esses debates emergiram novamente no cenário educacional brasileiro por meio da promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que contribuiu para intensas movimentações e ações desenvolvidas por parte de diferentes setores e órgãos ligados à educação, visando à criação de uma base curricular de alcance nacional.

Posteriormente, este processo culminou na elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entre 2017 e 2018, que vigora atualmente e que define um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para o desenvolvimento dos educandos presentes nos contextos educacionais, quais sejam crianças, jovens ou adultos.

A aprovação da BNCC desencadeou o trilhar de outro caminho que veio a se desenvolver nas esferas estaduais, em sentido complementar. Estamos a falar dos processos de elaboração de documentos curriculares subnacionais alinhados à BNCC, sob o discurso de adaptar a própria Base à realidade e às especificidades educacionais locais, levando-se em consideração principalmente as características culturais e sociais presentes nos estados e em seus respectivos municípios (PAULA, 2020).

É nesse processo a nível estadual que temos a construção do Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil (RCA-EI), que, aprovado em 2019, contou com a participação de todos os municípios amazonenses, assim como também com a colaboração de diversos profissionais e pesquisadores da educação.

Nesse contexto, o presente artigo tem por objetivo compreender os processos de construção do RCA-EI e suas implicações para a educação de crianças no estado do Amazonas. Desse modo, encontra-se organizado da seguinte maneira: na primeira seção tratamos de apresentar

ao leitor o percurso metodológico do estudo; na sequência, abordamos os contextos de emergência dos Referenciais Curriculares Amazonenses, enfatizando os marcos locais a partir da BNCC; na terceira seção ocupamo-nos dos processos e sujeitos envolvidos na construção do RCA-EI; e na quarta e última seção aprofundamos a discussão a respeito do que diz o documento e sobre quais concepções de Educação Infantil e de infância ele foi construído.

2. DESENHO METODOLÓGICO DO ESTUDO

O processo de construção dos Referenciais Curriculares Amazonenses revela os efeitos pós aprovação da BNCC no país, em que os estados da federação passaram a ter a responsabilidade de revisar e/ou elaborar seus currículos subnacionais. Em que pese as críticas que vêm sendo consolidadas em torno da Base Nacional Comum Curricular desde a sua discussão no nível legislativo até os nossos dias (DOURADO; SIQUEIRA, 2019), a tradução da Base para os currículos subnacionais é um indicativo de que os contornos locais passam a ganhar centralidade no debate e, nessa direção, torna-se imperativo o aprofundamento dos conhecimentos sobre esses processos e essa multiplicidade de currículos que passamos a ver ganhar forma a partir de 2017.

A Educação Infantil, por sua vez, merece ainda discussões que lhe são específicas, posto que a BNCC e os currículos subnacionais/estaduais acabam por apressar os encaminhamentos legais para um debate histórico no interior dos campos científico e educacional ligados à educação de crianças: a curricularização desta etapa da educação básica.

Nesse sentido, o estudo que confere sustentação ao presente artigo emergiu do interesse em iniciar um processo sistemático de análise sobre o Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil no interior do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (GRUPESPE/UFAM). Para tal, desenhamos um estudo do tipo exploratório, com o objetivo de possibilitar as primeiras aproximações com o documento em questão e com seus processos de constituição – os dados e discussões que povoam este artigo derivam desse movimento inicial de pesquisa.

Nosso estudo exploratório se caracteriza por uma abordagem qualitativa e, a nível de design metodológico, sua materialização contou com as etapas de i) revisão de literatura, preocupada em mapear publicações relevantes sobre a BNCC, os currículos subnacionais que lhe fazem referência

e a realidade amazonense em bases nacionais e internacionais; e ii) análise documental, que contou com os passos de levantamento dos documentos (BNCC, RCA-EI e documentos anteriores de políticas curriculares no Amazonas), exploração do material e construção dos dados a partir da Análise Categrical prevista na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2010).

A frente de revisão de literatura materializou-se a partir de buscas de artigos científicos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico e Scielo, bem como de dissertações e teses nos repositórios institucionais da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Instituto Federal do Amazonas (IFAM). A amostra bibliográfica, após a utilização dos recursos de filtros de marcadores de relevância, tempo (última década) e leitura de resumos para o processo de seleção, ficou constituída por um total de: 10 artigos científicos e 6 dissertações de mestrado, esse corpus bibliográfico foi submetido, então, aos processos de leitura e análise em conformidade com os objetivos do estudo.

Na frente documental, por sua vez, as páginas eletrônicas do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM), da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) e da Plataforma Saber⁵ foram os canais utilizados para os movimentos de levantar e inventariar dos documentos ligados à atual política curricular de Manaus. O corpus documental do estudo é composto pelos seguintes documentos: Documento da BNCC, acompanhado dos documentos de Consulta Pública, Material de Apoio e Histórico da Base; Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil; Documentos complementares e orientadores do Amazonas para a implementação da BNCC e do RCA.

Nesse processo construímos e trabalhamos com seis categorias, a saber:

FIGURA 1 – CATEGORIAS DE ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



⁵ <https://www.sabermais.am.gov.br/>.

Fonte: Elaboração própria.

Além dessas categorias, que nos auxiliaram a compreender melhor o conteúdo do RCA-EI, bem como as relações entre infância e educação escolar que lhe sustentam, nosso estudo se preocupou em mapear os indícios de construção do documento – discussão que ganha corpo na terceira seção deste artigo.

3. CONTEXTO DE EMERGÊNCIA DOS REFERENCIAIS CURRICULARES AMAZONENSES: MARCOS LOCAIS A PARTIR DA BNCC

A discussão em torno de uma base curricular para a educação brasileira não é necessariamente nova, ela atravessou a década de 1970 e ganhou materialidade na Constituição Federal de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e, mais hodiernamente no Plano Nacional de Educação de 2014. Contudo, é preciso destacar que nunca se construiu, na cena política, um consenso sobre esta concepção de base curricular, tampouco sobre seu desenho, organização ou conteúdos propostos, o que nos permite compreender que temos aqui colocada uma disputa social acerca das políticas curriculares que sustentam o sistema de educação brasileiro, com especial ênfase para a Educação Básica (MICHETTI, 2020).

Compreendemos, portanto, que as tensões entre centralização e descentralização da política curricular, bem como entre conteúdos educacionais considerados prioritários e aqueles considerados “menos importantes” passaram a ganhar centralidade frente ao avanço da consolidação do que viria a se tornar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC, que se corporifica em documentos homologados para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio entre 2017 e 2018, é, pois, fruto dos processos de lutas em torno das políticas curriculares no cenário brasileiro contemporâneo – que, ao fundo, são concomitantemente lutas pelo direcionamento da educação nacional e por projetos de educação e de sociedade. A transição dos governos de Dilma Rousseff e Michel Temer constitui elemento crucial para a compreensão não somente do cenário no qual a BNCC foi construída, mas sobretudo para o mapeamento das diferentes forças e agentes dos campos político e educacional que se colocaram nesta arena de luta (HELENO, 2017).

A produção acadêmica nacional sobre os processos de construção da BNCC e, mais recentemente, sobre os movimentos de implementação e seus primeiros impactos é reveladora de seu grau de continuidade do caráter mercadológico no âmbito das políticas educacionais brasileiras (FREITAS, 2016), da recentralização dos debates acerca da autonomia dos sistemas de ensino (MENDONÇA, 2018), da reorientação da educação básica, expressa nos objetivos colocados na BNCC (MICHETTI, 2020), dentre outras questões.

Para pensar o nosso objeto de estudo, ganha destaque um movimento pós-aprovação da BNCC: “[...] a emergência de adequação curricular ao núcleo comum [que] impeliu os estados e o Distrito Federal a revisitem os seus documentos e a incorporarem a norma nacional aos valores locais e culturais para a Educação Básica” (PAULA, 2020, p. 87). A relação entre o nacional e o local ganha centralidade quando analisamos os processos de implementação da BNCC, sobretudo a partir do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) – instituído pela Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018 do Ministério da Educação (MEC) – e de seu documento orientador, publicado em 2019. No Art. 1º da Portaria supracitada, lê-se o papel deste programa, a saber:

[...] apoiar a Unidade da Federação - UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação - SMEs, *no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC*, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 1, grifos nossos).

Nesse sentido, tem cabido às secretarias estaduais e municipais de Educação, incluindo o Distrito Federal, o processo de alinhamento de seus currículos (pré-existentes ou construídos naquele momento) à BNCC; ao passo que o MEC tem estado responsável pelo apoio, assistência técnica, concessão de recursos via Plano de Ações Articuladas (PAR) e bolsas e monitoramento das metas alcançadas pelos estados – nesse momento de adequação dos currículos subnacionais, as bolsas destinam-se aos articuladores de conselho, coordenadores de área, redatores de currículos e coordenadores de currículos. Evidencia-se, então, o papel indutor do ProBNCC no sentido da implementação da BNCC nos estados da federação, dos currículos estaduais, da formação inicial e continuada de professores/as (MEDEIROS; SILVA, 2020) e da tentativa de ampliar a hegemonia de grupos que têm atuado no Estado brasileiro por meio da consolidação de políticas curriculares centralizadas (MACEDO, 2019).

Observemos, a partir disso, como essa indução resultou nos currículos subnacionais logo após a aprovação da BNCC:

QUADRO 1 – CURRÍCULOS SUBNACIONAIS NO BRASIL, PÓS BNCC

Região Norte					
Estado	Documento curricular pós BNCC	Nº pág.	Relação com o ProBNCC	Tramitação	
				Envio	Aprovação
Acre	Currículo de referência único do Acre	1.71 4	Sim	07/12/2018	22/03/2019
Amazonas	Referencial curricular amazonense	1.49 6	Sim	05/11/2018	16/04/2019
Amapá	Referencial curricular amapaense	614	Sim	09/11/2018	19/12/2018
Pará	Documento Curricular do estado do Pará	361	Sim	8/11/2018	20/12/2018
Rondônia	Documento Curricular de Rondônia	-----	-----	-----	19/12/2018
Roraima	Documento Curricular de Roraima	586	Sim	13/11/2018	19/02/2019
Tocantins	Documento Curricular Tocantins	772	Sim	29/10/2018	14/03/2019
Região Nordeste					
Estado	Documento curricular pós BNCC	Nº pág	Relação com o ProBNCC	Tramitação	
				Envio	Aprovação
Alagoas	Referencial curricular de Alagoas	882	Sim	13/11/2018	30/01/2019
Bahia	Documento curricular referencial da Bahia	475	Não menciona	15/7/2019	13/08/2019
Ceará	Documento curricular referencial do Ceará	931	Sim	04/12/2018	06/12/2018
Maranhão	Documento curricular do território maranhense	482	Sim	24/12/2018	27/12/2018
Paraíba	Proposta Curricular do estado da Paraíba	635	Sim	29/11/2018	07/12/2018
Pernambuco	Currículo de Pernambuco	746	Não menciona	11/11/2018	20/12/2018
Piauí	Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado	534	Sim	06/12/2018	15/08/2019
Rio Grande do Norte	Documento curricular do estado do Rio Grande do Norte	1.28 0	Sim	05/11/2018	26/11/2018
Sergipe	Currículo de Sergipe: integrar e construir	666	Sim	12/11/2018	29/11/2018
Região Centro-Oeste					
Estado	Documento curricular pós BNCC	Nº pág	Relação com o ProBNCC	Tramitação	
				Envio	Aprovação
Distrito Federal	Currículo em Movimento do Distrito Federal	422	Sim	08/10/2018	04/12/2018
Goiás	Documento curricular para Goiás	705	Não menciona	19/10/2018	06/12/2018

Mato Grosso do Sul	Currículo de referência de Mato Grosso do Sul	821	Sim	30/11/2018	06/12/2018
Mato Grosso	Proposta Curricular do estado de Mato Grosso	668	Sim	21/11/2018	28/11/2018
Região Sudeste					
Estado	Documento curricular pós BNCC	Nº pág	Relação com o ProBNCC	Tramitação	
				Envio	Aprovação
Espírito Santo	Currículo do Espírito Santo	1.182	Sim	01/11/2018	27/12/2018
Minas Gerais	Currículo de referência de Minas Gerais	918	Sim	11/12/2018	13/12/2018
Rio de Janeiro	Documento de orientação curricular do estado do Rio de Janeiro	508	Sim	Dez. 2018	08/11/2019
São Paulo	Currículo paulista	526	Sim	19/12/2018	19/06/2019
Região Sul					
Estado	Documento curricular pós BNCC	Nº pág	Relação com o ProBNCC	Tramitação	
				Envio	Aprovação
Paraná	Referencial curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações	901	Sim	10 e 20/9/2018	22/11/2018
Rio Grande do Sul	Referencial Curricular Gaúcho	1.521	Não menciona	26/09/2018	12/12/2018
Santa Catarina	Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense	476	Não menciona	Jun. 2019	17/06/2019

Fonte: adaptado de Paula (2020).

Todos os estados da federação, além do Distrito Federal, trabalharam na construção ou revisão de seus referenciais curriculares. Destacam-se os seguintes aspectos nessa construção curricular: i) 2018 foi o ano dedicado à (re)elaboração dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais); ii) o debate em torno da construção de um currículo para a Educação Infantil ganhou centralidade, uma vez que muitos desses estados não possuíam até então um marco curricular para esta etapa da Educação Básica; iii) a participação da sociedade civil se deu em níveis diferentes, a partir de participação direta para sujeitos e entidades ligados diretamente ao setor da educação (voto, composição de equipe de elaboração do currículo) e de participação indireta para professores/as, estudantes e pais (consulta pública).

O Quadro 1 demonstra que a grande maioria dos estados enviou seus currículos ainda em 2018 para apreciação nos Conselhos de Educação (PAULA, 2020) – somente Bahia e Santa Catarina o fizeram em 2019. No caso específico da Região Norte, temos estados enviando seus

currículos a partir de outubro de 2018 para o respectivo Conselho de Educação, o que levou a região a ter sua totalidade de currículos subnacionais aprovada em abril de 2019.

O estado do Amazonas, por sua vez, destacado no Quadro 1 em amarelo, tem seu Referencial Curricular como o último a ser aprovado na região, e a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF) são contempladas com documentos próprios: 1 documento para a EI (226 páginas), 1 documento para os Anos iniciais do EF (666 páginas) e 1 documentos para os Anos Finais do EF (604 páginas).

A literatura especializada passou, então, a partir de 2019, quando da publicação dos currículos subnacionais, a analisar esses documentos e a ponderar suas limitações (no sentido da mera reprodução da BNCC) e suas potencialidades (inclusive subversivas, no sentido da construção de uma identidade própria). Essa contradição latente nos currículos elaborados/reformulados pelos estados brasileiros é elemento justificador para a análise que empreendemos aqui em torno do RCA para a Educação Infantil, a partir da próxima seção passamos a nos ocupar mais detidamente ao documento curricular do estado do Amazonas.

4. RCA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS E SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO

A Educação Infantil no Brasil tem seu marco histórico em 1996 por meio da elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que define nos artigos 21 e 29 a Educação Infantil como parte integrante e primeira etapa da Educação Básica no país, sendo, portanto, obrigatória e ganhando uma nova configuração em relação aos seus objetivos e finalidades. Desse modo, a partir do que é estabelecido na LDB, há uma preocupação em promover uma educação na primeira infância que contemple o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, intelectuais, sociais e psicológicos. Além disso, a LDB também traz em seus artigos a questão da capacitação dos profissionais da educação e os modos de avaliação (BRASIL, 1996).

Anos depois, novos documentos nacionais voltados para a Educação Infantil começaram a ser elaborados, dentre eles o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil de 2000 e os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil criado em 2009 (LUDVIG, 2017).

Atualmente, os principais documentos que norteiam o trabalho pedagógico voltado para a Educação Infantil no país são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) criada em 2009 e a mais recente, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017.

O processo de implementação da Base nos diferentes estados brasileiros exigiu a criação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, instituído pela Portaria nº 331 de 5 de abril de 2018 (BISSOLI; MOMO, 2020), visando compor comissões educativas para adaptar a BNCC à realidade de cada estado e município. Em se tratando do Amazonas, esse processo não foi diferente e, a partir da BNCC, foi criado o Referencial Curricular Amazonense (RCA), sendo elaborado por meio de:

[...] encontros formativos entre professores, pesquisadores, coordenadores estaduais e municipais, articuladores do interior e da capital, analista de gestão, coordenadores de etapa, redatores e colaboradores, todos movidos com o objetivo que culminou na construção de um documento que contemplasse a realidade de cada município, respeitando sua cultura e singularidades (AMAZONAS, 2019, p. 15).

Dessa maneira, a comissão de implementação da BNCC no estado do Amazonas contou com a participação de dois coordenadores estaduais de currículo, uma articuladora do regime de colaboração, um analista de gestão, três coordenadoras de etapa, sendo uma para a fase da Educação Infantil, uma para os Anos Iniciais e uma para os Anos Finais. Em relação aos redatores, da Educação Infantil, participaram três, todas vinculadas à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Quanto aos colaboradores na construção do referencial, participaram dezoito pessoas dentre consultores de currículo e especialistas em diferentes temáticas, sendo estas: Educação Infantil, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Inclusiva e Diversidade e especialistas nas temáticas de transição. Participaram como leitoras críticas três professoras, sendo duas vinculadas à Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e uma vinculada ao Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Como revisoras linguísticas, tivemos uma professora e uma advogada, ambas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Manaus).

QUADRO 2 – MAPEAMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Comissão de Implementação da BNCC no Amazonas

Quantidade de sujeitos envolvidos		Entidades
7		CONSED SEDUC-AM SEMED-Manaus UEA
Redatores RCA-EI		
Quantidade de sujeitos envolvidos		Entidades
3		UNDIME
Colaboradores RCA-EI		
Quantidade de sujeitos envolvidos	Papel no RCA-EI	Entidade
18	Consultoras de currículo	SEDUC-AM UNDIME UEA
	Especialistas Educação Infantil	SEMED-Manaus Conselho Municipal de Educação de Manaus
	Especialista Temática Indígena	SEMED-Manaus
	Especialistas Temática Educação do Campo	SEMED-Manaus
	Especialistas Temática Educação Especial	SEMED-Manaus
	Especialistas Temática Educação Inclusiva e Diversidade	SEMED-Manaus
	Especialista Temática Transição	SEMED-Manaus
Leitoras Críticas		
Quantidade de sujeitos envolvidos		Entidades
3		UFAM IFAM SEMED-Manaus
Revisoras Linguísticas		
Quantidade de sujeitos envolvidos		Entidades
2		SEMED-Manaus
Colaboradores na Construção do RCA-EI		
Quantidade de sujeitos envolvidos	Papel no RCA-EI	Entidade
7	Articuladores do Conselho Nacional de Secretários de Educação	CONSED CDE/SEDUC-AM
61	Articuladores municipais CONSED	Participaram todos os municípios amazonenses.
7	Articuladores UNDIME	UNDIME DDZ/SEMED-Manaus
61	Articuladores municipais UNDIME	Participaram todos os municípios amazonenses.

Fonte: Elaboração própria.

Considerando tais processos de construção do Referencial Curricular Amazonense da Educação Infantil, bem como os sujeitos participantes, constatamos que o documento foi elaborado a partir de uma perspectiva coletiva e democrática tendo em vista a preocupação em envolver todos os municípios amazonenses no processo de tomada de decisões, visando trazer para as discussões as especificidades e necessidades educacionais de cada um dos municípios.

No entanto, cabe aqui ressaltar que a primeira consulta pública realizada mediante a disponibilização de formulário online para a coleta de sugestões referentes à versão preliminar do Referencial Curricular Amazonense como um todo, não obteve 100% de participação dos professores dos diferentes municípios. Desse modo, obteve-se uma porcentagem de 83% de participação, totalizando 5.766 contribuições oriundas dos professores atuantes na rede pública de ensino (BISSOLI; MOMO, 2020). Sendo assim, as contribuições para a versão preliminar foram parciais, o que indica que neste primeiro momento, não houve o envolvimento total dos educadores. Contudo, tais contribuições, ainda assim, culminaram na versão final do documento que, posteriormente, fora colocado para nova consulta pública por meio do site do Ministério da Educação.

Outro ponto importante a se destacar é em relação às formações oferecidas aos professores para que eles pudessem trabalhar a partir do Referencial. Esse processo foi organizado da seguinte maneira: Primeiramente, houve a organização de todos os municípios amazonenses em onze polos, ou seja, municípios escolhidos como sede para ocorrer os processos de formação, sendo eles: Benjamin Constant, Boca do Acre, Carauari, Eirunepé, Humaitá, Itacoatiara, Manacapuru, Manaus, Parintins, São Gabriel da Cachoeira e Tefé. Posteriormente, a Comissão de implementação do Referencial/BNCC estabeleceu a criação de grupos de “multiplicadores” constituídos pelos articuladores de cada município, os coordenadores de etapa e os professores responsáveis por cada componente curricular, sendo todos estes escolhidos pelos próprios municípios. A ideia era fazer com que os multiplicadores, recebessem a formação junto à Comissão para depois repassar aos demais professores de seus respectivos municípios (AMAZONAS, 2019; BISSOLI; MOMO, 2020).

Tal estratégia se deu pelo fato de o estado apresentar grandes extensões territoriais e regiões consideradas de difícil acesso para deslocamento, tornando inviável uma formação presencial nesses locais (SEDUCNET, 2019). Em virtude disso, considera-se essa uma estratégia que fragiliza o processo de formação desses professores, além de não contemplar em sua essência a participação

coletiva de fato desses sujeitos em relação ao processo de implementação e discussão do Referencial.

5. RCA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZ O DOCUMENTO?

Para abordar os aspectos que envolvem a Educação Infantil, o Referencial Curricular Amazonense é constituído por apresentação, introdução, vinte e dois capítulos e considerações finais, alguns destes aspectos são os princípios, concepção de currículo, eixos norteadores, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, questões de rotina, planejamento e avaliação, estruturas organizacionais, dentre outros. Alguns dos capítulos são breves enquanto outros são abrangentes em relação ao que trazem.

Já na apresentação do documento é possível observar que o RCA foi construído com o envolvimento de diferentes sujeitos, como professores/as, pesquisadores/as, coordenadores/as estaduais e municipais, dentro outros/as, todos/as preocupados/as na construção de um documento que contemple a realidade de cada município. Nesse sentido, podemos refletir sobre a questão da formação docente, pois é a partir de uma formação de qualidade que professores/as podem pensar de maneira crítica e sensível para a realidade dos estudantes do Amazonas, o que de acordo com Fonseca, Colares e Costa (2019, p. 100) “[...] parece fundamental para a promoção da qualidade nessa primeira etapa da Educação Básica”.

O terceiro capítulo aborda a concepção de currículo na Educação Infantil, sendo definido com o objetivo de

[...] promover experiências e vivências em torno do conhecimento produzido pela humanidade, criando condições para o desenvolvimento das capacidades humanas, como a linguagem, o pensamento, a percepção, a imaginação, a memória, a consciência, o controle da conduta e a afetividade (AMAZONAS, 2019, p. 29).

Além disso, a concepção defendida é baseada no objetivo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em promover o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2009). Percebe-se que o desenvolvimento integral é um aspecto abordado de maneira abrangente ao longo dos capítulos, com a justificativa de que todos os aspectos do desenvolvimento infantil

são essenciais à aprendizagem, este é, portanto, um conceito plausível de ser trabalhado na Educação Infantil.

O seguinte capítulo do RCA se preocupa com a garantia do desenvolvimento integral, propondo princípios apresentados pelas DCNEI (BRASIL, 2009) e denominados como princípios éticos, políticos e estéticos, que devem guiar os projetos pedagógicos na Educação Infantil. Dessa forma, “[...] à medida que a criança é oportunizada a expressar-se por meio das múltiplas linguagens – gestual, corporal, plástica, verbal, musical, escrita, midiática, entre outras, os princípios éticos, políticos e estéticos são garantidos” (AMAZONAS, 2019, p. 35), e assim podemos afirmar que o desenvolvimento integral é relacionado com a aprendizagem das crianças por meio de diversas linguagens.

A recorrente abordagem sobre o desenvolvimento integral no RCA pode ser relacionada com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, que “[...] buscava uma nova psicologia que fosse capaz de superar as dicotomias entre corpo e mente no campo da psicologia, ou seja, que integrasse essas duas dimensões” (COSTA JÚNIOR, 2018, p. 1). Em sua teoria, o psicólogo russo também aponta que homens e mulheres têm acesso ao conhecimento por meio da mediação de instrumentos e símbolos sociais e, nesse sentido, “[...] a internalização dos sistemas simbólicos imprimem mudanças no comportamento e no desenvolvimento do sujeito. Nessa perspectiva, a raiz do desenvolvimento do sujeito tem uma origem social e cultural” (COSTA JÚNIOR, 2018, p. 3). Estes símbolos sociais apontados por Vygotsky podem ser associados com as múltiplas linguagens abordadas no sétimo capítulo do RCA.

O RCA aponta que “bebês e crianças se expressam utilizando várias linguagens” (AMAZONAS, 2019, p. 46), portanto, tal aspecto deve estar presente no cotidiano da Educação Infantil. Algumas destas linguagens apresentadas no documento são desenho e pintura, fotografia e cinema, poesia e literatura, música, teatro, dança e movimento e a linguagem escrita. Entendemos que essa abordagem ocorre para que a linguagem verbal ou escrita não prevaleça mediante à tantas outras necessárias ao desenvolvimento e aprendizagem. Ao longo do texto, considera-se que é importante montar um repertório amplo de linguagens na primeira etapa da infância. A ênfase nas diferentes linguagens da criança também é uma preocupação da abordagem de Reggio Emilia, pois

Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras,

movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 23).

Uma das facetas das linguagens presentes na infância é o brincar, apontado no RCA como parte da cultura infantil e como eixo norteador de todo o processo da Educação Infantil, é por meio das brincadeiras e brinquedos que “[...] a criança se relaciona com seus pares, exercita a linguagem, o pensamento e a memória, amplia o movimento, comunica sentimentos, imaginação e lida com diferentes emoções (alegria, satisfação, frustração, raiva)” (AMAZONAS, 2019, p. 39). Kishimoto (2011) aponta que nas brincadeiras as crianças estão aprendendo a criar símbolos, assim como assumem papéis sociais do contexto social em que estão e, portanto, a brincadeira constitui-se como relevante para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

É importante destacar a forma como os elementos do RCA estão interligados ao longo do documento, é o que observamos nos capítulos intitulados como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento; os campos de experiência; e campos de experiência/objetivos de aprendizagem/faixas etárias. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são determinados como direitos de: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os campos de experiência são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os campos de experiências são organizados com diferentes objetivos de aprendizagem para cada faixa etária⁶ (AMAZONAS, 2019).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) os direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram as condições para que bebês e crianças aprendam e são efetivados por meio dos objetivos dos campos de experiências. Percebe-se que estes objetivos consideram as múltiplas linguagens apontadas no sétimo capítulo do RCA.

Outro ponto a ser destacado no RCA é a avaliação. Os registros do que acontece no cotidiano escolar não devem ser base para apontar o que bebês e crianças sabem ou não sabem, mas devem ser utilizados como uma ferramenta para reflexão crítica e pedagógica. Para Luckesi (2000, p. 1), a avaliação da aprendizagem é “[...] um recurso pedagógico útil e necessário para

⁶ As faixas etárias determinadas no Referencial Curricular são: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e criança pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida”.

O referencial aponta que os registros do que acontece no cotidiano escolar não devem ser base para determinar o que bebês e crianças sabem ou não sabem, mas devem ser utilizados como uma ferramenta para reflexão crítica e pedagógica, com o objetivo de perceber o que ocorre em cada momento do processo de ensino e aprendizagem e refletir sobre possíveis alterações a partir das experiências já vivenciadas. Portanto, a avaliação na Educação Infantil deve desconsiderar a tradicional característica classificatória e concretizar uma característica humanizadora.

5.1. Que Educação Infantil prevê o RCA? Principais elementos para discussão

Buscando entender que Educação Infantil prevê o RCA, apontamos alguns elementos principais para essa discussão, portanto, nossas categorias de análise, conforme apontamos na nota metodológica, são: a) currículo; b) cuidar e educar; c) interações e brincadeiras; d) linguagens; e) campos de experiência e; f) aprendizagem e desenvolvimento. O currículo aparece com uma crítica à concepção tecnicista e como esta concepção ainda é determinante para o modo como educamos bebês e crianças nas instituições de ensino: indica que geralmente o currículo é compreendido como uma prescrição de grade curricular; indica ainda que predomina uma concepção de que existem determinados conteúdos que deveriam ser aprendidos em cada etapa de escolarização, o que seria uma visão linear do currículo e da aprendizagem. Depois dessa crítica, o conceito de currículo na Educação Infantil é apontado com uma abertura maior e uma tentativa de englobar elementos importantes para as vivências das crianças.

O cuidar e educar são apresentados com base nas DCNEI (BRASIL, 2009) e definidos como o que envolve “acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado do pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola e da natureza (AMAZONAS, 2019, p. 36)”. Mesmo sendo abordados brevemente, é possível entender o cuidar e educar como aspectos que são realizados de maneira integrada e que proporcionam uma aprendizagem e desenvolvimento infantil em que as crianças se sentem seguras e acolhidas.

Alguns aspectos referentes às interações e brincadeiras são apresentados no RCA, sendo: o desenvolvimento da comunicação; a literatura, que possibilita um amplo desenvolvimento linguístico e interações afetuosas; comunicação emocional, que estabelece formas de compreensão

do funcionamento da linguagem; linguagem como meio para o desenvolvimento do pensamento; brincar como principal linguagem da criança. São eixos essenciais e potencializadores das aprendizagens na Educação Infantil.

Para falar sobre as linguagens, há uma ênfase nos ambientes em que bebês e crianças transitam, portanto, é essencial a construção de espaços e vivências na Educação Infantil que possibilitem a valorização e a estimulação das diversas linguagens e expressões, com base em um desenvolvimento integral que há experiências significativas e pautadas em diferentes manifestações artísticas. Ainda assim, algumas linguagens apresentadas no RCA poderiam ser abordadas de modo mais amplo, tendo em vista a sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

Os campos de experiências são apresentados pelo RCA como o que constitui “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (AMAZONAS, 2019, p. 63). Estão correlacionados com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são organizados com diferentes objetivos de aprendizagem e fazem referência ao capítulo sobre as múltiplas linguagens.

As discussões em torno da Aprendizagem e do Desenvolvimento infantis povoam todo o documento. Apoiando-se nas DCNs da Educação Infantil, o RCA aponta a necessidade de educar as crianças para a cidadania, promovendo a compreensão dos direitos e deveres para uma convivência social democrática - demarca, assim, um princípio político importante para a Educação Infantil. O RCA aponta a importância de se desenvolver práticas pensadas para a criança ser, desenvolver sua imaginação, ser cuidada, criar e observar, apropriando-se daquilo que fora produzido pela humanidade.

Ainda pensando na garantia dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, destaca-se que as instituições educacionais devem: realizar situações em que o tempo e o espaço promovam interações; desenvolver uma escuta atenta, sincera e interessada às crianças; promover brincadeiras, garantir a participação dos sujeitos e; envolver as crianças nas decisões cotidianas. A noção de aprendizagem e desenvolvimento das crianças é aliada aos princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil.

Nitidamente, o RCA se preocupa com a promoção de uma educação baseada no desenvolvimento integral, em que as especificidades das crianças e da infância são respeitadas e consideradas no planejamento das práticas pedagógicas. É possível observar aspectos essenciais

para um pleno desenvolvimento durante a primeira infância. Porém, devemos considerar o que dizem Lima e Távora (2021, p. 7):

Mesmo quando os documentos apresentam estrutura geral diversa da BNCC, foram mantidas as premissas presentes no documento normatizador, com decisão de habilidades e competências, uma vez que, como apontamos antes, este é um documento de caráter regulamentador, a partir do qual os entes federados devem elaborar seus documentos curriculares, mas sem possibilidade de dispensá-lo. Cabe-nos então a reflexão sobre o enfrentamento possível frente a tais normativas: seria possível optar por outro percurso pedagógico que não o apoiado em competências e habilidades?

Nesse sentido, por mais que o RCA seja um documento curricular estadual que diz se preocupar em contemplar a realidade de cada município do Amazonas, respeitando suas culturas e singularidades, ainda é um documento orientador constituído em decorrência da implementação da BNCC, portanto, não há como dispensar os pressupostos da base, já que ela é um documento normativo. Percebemos isso ao notar que o RCA da Educação Infantil promove a realização de experiências no cotidiano escolar, com a tentativa de colocar as crianças como protagonistas de seu fazer, sendo caracterizado como uma proposta contrária às habilidades e competências, porém, a estrutura dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada campo de experiência é muito similar à estrutura das habilidades e competências estabelecidas pela BNCC para as outras etapas da Educação Básica, é uma estrutura baseada em códigos alfanuméricos, nota-se “[...] algo contraditório do que é a proposta inicial de um trabalho a ser desenvolvido na infância e norteado por campos de experiências” (SANTAIANA; SILVA; GONÇALVES, 2021, p. 1196).

A proposta das habilidades e competências acarreta consequências negativas para a Educação brasileira, citamos aqui algumas, a primeira se refere ao fato de que essa proposta foi constituída com a tentativa de promover uma Educação igual para todos, porém, acaba por não considerar a diversidade histórica e cultural do país, “a lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular [...]” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 42). Em relação a isso, o RCA da Educação Infantil não aborda de forma profunda as especificidades da realidade do Amazonas, percebemos isso ao longo dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Outra consequência se refere à uma tentativa de diminuir a autonomia das escolas e dos professores e professoras, visto que os documentos parecem ser mais uma receita a ser seguida no cotidiano escolar. Nesse sentido, enfatizamos o questionamento de Lima e Távora (2021), seria

realmente possível ultrapassar as normativas da BNCC presentes nos documentos curriculares estaduais? Ou a Educação brasileira terá de se limitar à um único documento orientador, sem a possibilidade de pensar além?

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pontuamos no início de nossa discussão que os debates sobre a implementação de documentos referenciais norteadores do processo de criação dos currículos para a Educação Básica no Brasil vêm ocorrendo desde 1970, tendo força maior com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e emergindo novamente com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Além disso, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular em 2017 propiciou a elaboração de documentos estaduais alinhados à esta base. Esses currículos subnacionais vêm, desde 2017, se constituindo como objetos de investigação cruciais para aprofundarmos a compreensão das formas como a BNCC vai ganhando corpo em todo o território nacional.

Nessa esteira, nosso estudo situou o Referencial Curricular Amazonense no cenário mais amplo de implementação da BNCC no país, compreendendo-o como um documento do qual, quando tomado à análise, é possível apreender as tensões, contradições e também os posicionamentos e diretrizes locais frente à reforma curricular em curso no Brasil. O exercício que realizamos no sentido de perscrutar o RCA para a Educação Infantil, com vistas a compreender seu processo de construção e suas implicações para a educação de crianças no Amazonas, possibilitou-nos desenhar seis categorias de análise, a saber: currículo; cuidar e educar; interações e brincadeiras; linguagens; campos de experiência e; aprendizagem e desenvolvimento.

E no processo de fricção entre documento e categorias analíticas, destacamos as seguintes questões: i) o caráter participativo que marcou a elaboração do documento, envolvendo representações locais em todos os municípios do estado do Amazonas, sindicatos e professores e pesquisadores do ensino superior – mesmo nem sempre obtendo 100% de adesão nas consultas públicas online; ii) uma concepção de currículo que visa a promoção de experiências e vivências que conectam o conhecimento já produzido pela humanidade ao desenvolvimento das capacidades humanas nas crianças; iii) a valorização de múltiplas linguagens e do brincar como componentes da cultura infantil; e iv) a noção de desenvolvimento integral como base para a Educação Infantil,

porém, com poucas definições e caracterização de que tipo de formação integral o documento se vale.

O delineamento de nossa investigação, em torno dos processos de construção do RCA-EI e suas implicações para a educação de crianças no Amazonas, mostrou-se revelador das experiências locais de desenvolvimento dos currículos subnacionais. Nesse sentido, uma experiência contextualizada como a do Amazonas conecta-se com a problemática mais ampla de compreensão dos caminhos que o Brasil tem percorrido no âmbito das políticas curriculares para a Educação Básica no cenário contemporâneo.

Ademais, nosso estudo acaba por ratificar a relevância acadêmica e social de objetivar os currículos subnacionais que têm sido construídos na esteira da BNCC, seja para acompanharmos o processo de implementação da Base em todo o país, seja, sobretudo, para compreendermos os espaços de lutas e resistências às marcas da concepção de competências individuais tão presente na Base.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**. Manaus, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vXiNGFZD7cN5AuPzAKjVQpcYGPQuca7b/view>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BISSOLI, Michelle de Freitas; MOMO, Mariangela. A Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Amazonas: Desafios, conquistas e contradições em movimentos. **Revista Textura**, Governador Mangabeira, v. 22, n. 50, p. 75-98, abr./jun. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 11 mar. 2022.

COSTA JÚNIOR, Waldemir Rodrigues. **A mediação da linguagem e do sujeito mais experiente na relação da criança com o mundo**: síntese das contribuições de Lev Vygotsky e suas implicações ao eixo “Natureza e Sociedade” na Educação Infantil. Manaus: CEFORT, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FONSECA, André Dionei; COLARES, Anselmo Alencar; COSTA, Sinara Almeida da. Educação Infantil: História, formação e desafios. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 82-103, set./out. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Imperialismo e educação no Brasil**: da ditadura militar às propostas educacionais da sociedade civil organizada na virada do milênio. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular**: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Jaqueline Rabelo de; TÁVORA, Luís. Documentos curriculares estaduais: enfrentamento e disputas possíveis a partir da BNCC. [S.l.]: **Scielo Preprints**, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/1999/3269/3392>. Acesso em: 11 mar. 2022.

LUDVIG, Daiana. **Currículo para a Educação Infantil**: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

LUCKESI, Carlos Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto Alegre, v. 3, n. 12, p. 1-7, 2000.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019.

MEDEIROS, Daniela Gomes; SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da. O ProBNCC e suas implicações para a formação continuada de professores. In: XIII Reunião Científica da ANPED-Sul, 2020, Blumenau. **Anais...** Blumenau: ANPED, 2020, p. 1-6.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e base nacional comum curricular (BNCC): Impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Biblioteca Anpae, 2018. p. 34-38.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true>. Acesso em: 12 mar. 2022.

OLIVEIRA, Poliana Ferreira. **Políticas Curriculares para a Educação Infantil: O Caso da BNCC (2015-2017)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2019/2019%20-%20Poliana%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

PAULA, Alessandra Valéria de. **BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39424>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SANTAIANA, Rochele da Silva; SILVA, Veronice Camargo da; GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer. Governo da infância uma análise da Base Nacional Comum Curricular da educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1183-1203, ago./ago. 2021.