

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: percursos de políticas educativas para as infâncias

Patrícia GIURIATTIⁱ

Nilda STECANELAⁱⁱ

Resumo

Este artigo apresenta estudo sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças pequenas no contexto da Base Nacional Comum Curricular. Rastreia os marcos legais promulgados a partir de 1988 e busca responder: Quais as repercussões teóricas e práticas dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados nos campos de experiências na escola de Educação Infantil para repensar o ser criança em uma cultura de infância escolarizada? A análise dos dados segue a abordagem do ciclo de políticas, indicando um percurso descontínuo na defesa do direito à educação para as crianças pequenas na legislação brasileira. Destaca as influências definidoras dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e situa em que dimensão são ou não contemplados. As conclusões apontam como escape às experiências de infância as seis ações estabelecidas na política curricular para os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem efetivadas no contexto da escola de Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Palavras-chave: direitos de aprendizagem e desenvolvimento; ciclo de políticas; educação infantil; infâncias.

Rights to learning and development: educational policy pathways for childhood

Abstract

This paper presents a study on rights to learning and development for young children in the context of the Brazilian Common Core State Standards. It tracks the legal frameworks promulgated from 1988 and seeks to answer: What are the theoretical and practical repercussions of rights to learning and development contemplated on experience fields in the Early Childhood Education to rethink being a child in a schooled childhood culture? Data analysis follows the policy cycle approach, indicating a discontinuous path in defense of the right to education for young children in the Brazilian legislation. It highlights the defining influences of rights to learning and development and situates in which dimension they are or are not contemplated. The conclusions point out, as an escape for childhood experiences, the six actions established in curricular policy for rights to learning and development to be effective in the context of the Early Childhood Education: living, playing, participating, exploring, expressing and knowing oneself.

Keywords: *rights to learning and development; policy cycle; early childhood education; childhoods.*

ⁱ Mestre em Educação. Professora da Educação Básica. Desenvolveu pesquisa sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas. Fundadora e coordenadora do Grupo de Observação e Investigação Cultura da Infância. Pesquisadora no Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância. *E-mail:* pgiuriatti@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8471-3101>.

ⁱⁱ Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com Pós-Doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Docente no Programa de Pós-Graduação e Coordenadora do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pesquisadora de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail:* nildastecanela@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9946-0848>.

=====

Derechos de aprendizaje y desarrollo: caminos de políticas educativas para las infancias

Resumen

Este artículo presenta un estudio sobre los derechos de aprendizaje y desarrollo para niños pequeños en el contexto de la Base Nacional Común Curricular. Rastrea los marcos legales promulgados a partir de 1988 y busca responder: ¿Cuáles son las repercusiones teóricas y prácticas de los derechos de aprendizaje y desarrollo contemplados en los campos de experiencias en la escuela de Educación Infantil para repensar el ser niño en una cultura de infancia escolarizada? El análisis de datos sigue el enfoque del ciclo de políticas, indicando un transcurso discontinuo en la defensa del derecho a la educación de los niños pequeños en la legislación brasileña. Destaca las influencias definitorias de los derechos de aprendizaje y desarrollo y sitúa en qué dimensión son o no contemplados. Las conclusiones apuntan como escape a las experiencias de infancia las seis acciones establecidas en la política curricular que los derechos de aprendizaje y desarrollo a ser efectivizados en el contexto de la escuela de Educación Infantil: convivir, jugar, participar, explorar, expresar y conocerse.

Palabras clave: *derechos de aprendizaje y desarrollo; ciclo de políticas; educación infantil; infancias.*

1 INTRODUÇÃO

A tessitura deste texto tem como foco a apresentação dos caminhos e dos resultados de um estudo investigativo sobre a definição de **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** para crianças pequenas no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de um rastreamento teórico nos marcos legais e nos textos normativos brasileiros.

A análise sobre a presença/ausência desse conceito nas legislações pautou-se na abordagem do ciclo de políticas desenvolvido por Ball e Mainardes (2011), cujo recorte escolhido para a presente reflexão tem ênfase nos três primeiros ciclos apresentados pelos autores. A análise do (1) **contexto de influência** e do (2) **contexto da produção do texto** é fundamental para tornar visível o percurso da defesa do direito à educação ao direito de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas na legislação brasileira. O (3) **contexto da prática** faz parte desse ciclo contínuo das políticas e será analisado nos entremeios de uma política e outra, o que permite a identificação de indícios de como a política educativa é interpretada e, portanto, praticada.

O fio que conduz a trama inicial é a legislação brasileira. O texto destaca as principais legislações (nacionais e internacionais) que influenciaram a conquista dos direitos humanos e o percurso da conquista do direito à educação de crianças pequenas. Na sequência, apresentamos os fios que se entrelaçam na caracterização dos **direitos de aprendizagem e**

desenvolvimento, a partir de dados sistematizados em tabelas que evidenciam três informações: o excerto do documento, a definição do objeto e como este está ou não caracterizado. O entrelaçamento da legislação ganha um lugar de destaque e é apresentado na terceira parte do texto, na qual os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** estabelecidos no documento mandatório da BNCC ganham visibilidade. Na última parte do texto, buscamos o desenrolar da trama, explicitando algumas inquietações sobre as condições das infâncias e a vida das crianças pequenas. Apontamos como possibilidade de escape para as experiências de infância as seis ações (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) estabelecidas na política curricular como definidoras dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento a serem efetivadas no contexto da escola de Educação Infantil.

2 A LEGISLAÇÃO COMO FIO CONDUTOR: TECENDO OS FIOS DA TRAMA CONCEITUAL

A partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a conquista dos direitos humanos, influenciada, por exemplo, por documentos como a Declaração dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1990) – ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990 –, vem sendo discutida e contemplada nos desdobramentos políticos. Na trajetória dos direitos das crianças e dos adolescentes, destacamos como marcos legais a própria Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996a).

O texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988) legitima a educação como um direito de todo e qualquer cidadão, uma vez que, a partir do ECA, o Brasil assumiu, em sua legislação, a Doutrina da Proteção Integral, reconhecendo, dentre outros itens, a educação como um direito fundamental e, portanto, podendo ser reclamado juridicamente. É nas políticas educacionais que identificamos o paradoxo do direito à educação e da obrigatoriedade à escolarização. Assim, o que era direito passou a ser, também, dever. Desde as primeiras políticas educacionais, a exemplo das Leis Federais N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) e N° 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), sempre houve a menção à obrigatoriedade de a

criança estar matriculada na escola; no entanto, a grande diferença ocorre em relação ao tempo de escolarização.

Em 1971, o ensino obrigatório e gratuito era de quatro anos de duração, iniciando aos 7 anos de idade. Com a aprovação da atual LDB, em 1996, o ensino obrigatório passou a ser de oito anos de duração. Esse texto foi alterado em 2006, com a aprovação da Lei N° 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a qual instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração, antecipando em um ano a idade de ingresso da criança na escola (BRASIL, 2006). Assim, a obrigatoriedade passou a ser aos 6 anos de idade, mudança vinculada, inclusive, aos interesses políticos e econômicos atrelados ao repasse financeiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef¹), de acordo com a Lei N° 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b). Devido ao regramento no uso do recurso financeiro do Fundef, que impossibilitava a aplicação para atender às demandas da Educação Infantil, as quais cresciam gradativamente por conta da universalização do acesso à educação, e movido pelo discurso da necessidade de assegurar a qualidade da educação, vinculou-se a ideia de ampliação do tempo de escolarização no Ensino Fundamental como estratégia para suprir tais necessidades.

As políticas educacionais, desde o princípio, contemplam, em seu texto, não apenas o direito como também impõem a obrigatoriedade, sendo a última alteração estabelecida pela Emenda Constitucional N° 59, de 11 de novembro de 2009, para a escolarização de crianças a partir dos 4 anos de idade (BRASIL, 2009a). Redação dada, também, pela Lei N° 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que alterou o texto da LDB de 1996, entrando em vigência no ano de 2016. Com essa alteração, o tempo de escolarização obrigatória na Educação Básica foi ampliada para 14 anos, considerando um direito e, também, um dever do Estado, da família e da escola garantir o acesso e a permanência (com sucesso) das crianças e dos adolescentes situados entre os 4 anos e os 16 anos e 11 meses de idade, iniciando na pré-escola (dois anos) da Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental (nove anos) e culminando no Ensino Médio (três anos).

Os movimentos sociais, ao longo da história, balizaram as conquistas dos direitos em se tratando da criança pequena. Seu acesso à creche foi assegurado em virtude das lutas de gênero (mães trabalhadoras de fábricas e feministas), marcada pela conquista da mulher ao trabalho, gerando a necessidade de ter um local para cuidar da criança. Inicialmente vinculadas à política

de assistência social, as creches tinham a responsabilidade e o compromisso institucional de cuidar da criança durante o tempo em que a mãe estivesse no trabalho.

Essa transição da Educação Infantil, de uma ação assistencialista para uma política educativa, nos é conhecida. Cabe ressaltarmos que tal deslocamento, contextualizado ao percurso histórico das lutas dos movimentos sociais, implica, além da dimensão educativa, as dimensões ideológicas, econômicas e sociais. Como afirmam Campos e Barbosa (2015, p. 354), “[...] é trazer para o debate as disputas e discussões referentes ao papel da mulher e da família, a divisão sexual do trabalho, a igualdade de direitos entre homens e mulheres e o direito das crianças”. As vozes das lutas femininas influenciaram a produção de novos discursos que foram sendo legitimados no percurso da Educação Infantil.

Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010a) apresentaram o binômio “cuidar e educar”, em uma perspectiva de que tanto a creche quanto a pré-escola precisam contemplar, em suas ações, as dimensões do cuidado e do processo educativo. Em nome desse compromisso educativo, influenciado pela obrigatoriedade da escolarização aos 4 anos de idade e pela legitimação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, percebemos, ainda, fragilidades na cultura escolar que, por vezes, em nome dos conteúdos a serem desenvolvidos, potencializam o discurso de que a criança precisa ser preparada para o Ensino Fundamental. Assim, criam-se processos de antecipação da escolarização, os quais afetam os modos de viver da criança e, conseqüentemente, a experiência de infância.

O conceito de infância, construído socialmente, emerge na modernidade em concomitância ao surgimento da escola. Para fins deste estudo, e na perspectiva de Skliar (2011, 2014), compreendemos a infância como um nascimento, uma novidade, ou, ainda, uma idade, um tempo, um momento. Na maioria das vezes, designa um corpo que não pode ser deixado à própria sorte. Infância, segundo o autor, é um tempo de intensidade e de profundidade.

A imagem de criança construída neste estudo revela nossas concepções em diálogo com as interlocuções teóricas, as quais se articulam com as definições estabelecidas nos marcos legais que regem a Educação Infantil. Por isso, levamos em consideração o conceito de criança estabelecido pelas DCNEI, cujo texto a define como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,

imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010a, p. 12).

Da mesma forma, a Educação Infantil, para fins deste texto, é considerada a partir da definição estabelecida na Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b), e detalhada nas DCNEI (BRASIL, 2010a), cujo texto explicita a sua vinculação à Educação Básica, sendo a primeira etapa

[...] oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010a, p. 12).

Com a metáfora da artesã que tece ponto a ponto os fios do seu tear, tecemos aqui os pontos que dão origem às mudanças vivenciadas na sociedade contemporânea. O Brasil, pela sua extensão territorial, é tido como um país marcado pela diversidade e, conseqüentemente, pela desigualdade social. Como menciona McCowan (2011), se as sociedades fossem abertas e igualitárias, ofereceriam condições e possibilidades de aprender em qualquer uma de suas esferas. Como elas não são, o direito à educação fica comprometido. Segundo o autor, “[...] com demasiada frequência, a educação é entendida como sinônimo de escolaridade, e mesmo assim não se reconhecem as complexidades da experiência escolar” (MCCOWAN, 2011, p. 10). Essa seria, possivelmente, uma hipótese para contextualizar o porquê comumente a educação é entendida ou pormenorizada a um fim utilitário, quer dizer, a um direito que serve para acessar outros direitos fundamentais como saúde, moradia, lazer, cultura etc.

Se simplificada apenas como um processo de escolarização, a educação, ou pelo menos o acesso a ela, precisa ser universalizado. O Brasil, no século XXI, vive o marco da escolarização provocado pelas mudanças geradas por lei. A antecipação da obrigatoriedade aos 4 anos de idade e a inclusão do Ensino Médio na Educação Básica têm aumentado, significativamente, o número da população infantojuvenil em processo de escolarização.

Há um interesse político, social e econômico no contínuo aumento da escolarização da população por ser “[...] um fator importante para elevação do nível de instrução da população” (IBGE, 2010, p. 78). No censo demográfico de 2000 e 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no indicador “frequência à escola ou creche”, é possível

percebermos o expressivo crescimento da inserção do público infantil nas escolas. Esse indicador apresenta os dados vinculados à efetivação da matrícula de crianças de até cinco anos de idade. Em 2000, a frequência escolar de crianças de 0 a 3 anos de idade era de 9,4% e, em 2010, passou para 23,5%. Em relação às crianças com idade de 4 ou 5 anos de idade, o percentual, em 2000, era de 51,4%, passando para 80,1% (IBGE, 2010).

Esses dados certamente, hoje, são maiores se levarmos em consideração que os municípios tinham até o ano de 2016 para implementar as políticas locais, a fim de atender à Lei N° 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que impunha a obrigatoriedade à frequência escolar a partir dos 4 anos de idade; entretanto, muitos ainda não atingiram essa meta. Dar voz aos números explicitados pelo censo é pertinente para problematizarmos os discursos que influenciaram a antecipação da obrigatoriedade para os 4 anos de idade, uma vez que se alegava, na arena política, a necessidade de universalizar o acesso. Todavia, a pré-escola, como bem revelam os dados de 2010 do IBGE, estava próxima da totalidade do atendimento; em contrapartida, as crianças de 0 a 3 anos de idade, em sua primeiríssima infância, estavam e continuam sendo negligenciadas. É nesse contexto de influência e da produção do texto (BALL; MAINARDES, 2011) que a BNCC para a Educação Infantil foi sendo tecida.

Na proposta preliminar do texto da Base (2ª versão), disponibilizada para consulta pública em abril de 2016, no item 1, o qual tratava do processo de construção da BNCC para o Brasil, o Ministério da Educação (MEC) afirma: “[...] o que deve nortear um projeto de nação é a formação humana integral e uma educação de qualidade social” (BRASIL, 2016, p. 24). Assim sendo, mantém-se o discurso na perspectiva da defesa de que toda pessoa durante o período de escolarização, em qualquer etapa e modalidade, tem o direito de aprender e de desenvolver-se.

3 FIOS QUE SE ENTRELAÇAM: CARACTERIZAÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Com base na abordagem adotada para a construção dos dados do estudo em questão, nesta seção, procuramos explicitar algumas reflexões suscitadas pela análise das políticas educativas. Os dados apresentados na sequência foram organizados na forma de quadros, com o propósito de identificarmos de onde decorre e como é conceituado o **direito de**

aprendizagem e desenvolvimento entre os marcos legais da política educacional brasileira. O recorte temporal compreende o período de 1988 a 2018, ele contempla, portanto, 30 anos de direito à educação no âmbito da legislação educacional brasileira, com foco específico no direito de aprendizagem e desenvolvimento.

Optamos por elaborar um quadro para cada marco legal, cujos dados estão organizados em três colunas: a primeira coluna explicita o artigo e/ou o princípio identificado na análise; a segunda coluna refere-se ao objeto, quer dizer, evidencia o trecho que aponta o fio que conduz ao direito de aprender e de desenvolver-se; e, na última coluna, indicamos se o direito de aprendizagem e desenvolvimento está mencionado ou mencionado e desenvolvido.

O primeiro texto legal a ser analisado é a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Tomar essa legislação como ponto de partida se justifica pela sua influência nas demais leis acerca das políticas educativas e na promoção dos direitos humanos. Além disso, é nessa Constituição que o *status* social da criança sofreu uma transformação, pois passou de objeto de tutela para ser tratada como sujeito de direitos. No Art. 1º, há indícios do surgimento do direito de aprendizagem e desenvolvimento, na medida em que o país se legitima como um Estado Democrático de Direito, deixando implícita a existência de um “sujeito de direito” (BRASIL, 1988). A menção aos direitos humanos como princípio norteador das relações vai fortalecendo os laços e as relações com o direito à educação e aos seus desdobramentos (Art. 4º), assim como o reconhecimento da educação como direito social (Art. 6º) vai dando cor e consistência ao fio condutor do direito de aprender (BRASIL, 1988).

O princípio da descentralização, abordado no Art. 23, inciso V (BRASIL, 1988), é um facilitador na implantação e na implementação das políticas, tornando possível a garantia do acesso aos direitos estabelecidos, aspecto fortemente ligado à concepção e à intencionalidade mencionadas no direito de aprendizagem e desenvolvimento apresentadas pela BNCC. Outros indícios são identificados no Art. 205, vinculado ao exercício da cidadania; no Art. 206, inciso I, pela igualdade de condições como possibilidade de promover a equidade; e no Art. 208, inciso I e IV, sinaliza-se o dever do Estado com a obrigatoriedade da Educação Básica iniciando aos 4 anos de idade e delimita o público-alvo da Educação Infantil bem como a especificidade dessa faixa etária (BRASIL, 1988).

O estabelecimento de um Plano Nacional de Educação (PNE), com duração decenal, mencionado no Art. 214, inciso II, retoma a ênfase à universalização do acesso (BRASIL,

1988). Embora ela não seja garantia de aprendizagem e de desenvolvimento, marca, nos desdobramentos do PNE, as aspirações para cada uma das etapas da escolarização, podendo, assim, inspirar a concepção do direito de aprender. Colocar a educação no lugar de prioridade absoluta, conforme expressa o Art. 227, definindo os seus responsáveis, possibilita relacionar o desdobramento desse direito nas políticas educativas (BRASIL, 1988).

No Quadro 1, apresentamos os aspectos vinculados à trajetória de conquistas dos direitos de crianças e de adolescentes referenciados no ECA (BRASIL, 1990), os quais também se articulam e influenciam a caracterização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Quadro 1 – Estatuto da Criança e do Adolescente

Princípio/Artigo	Objeto	Como o Direito de Aprendizagem e de Desenvolvimento (DAD) está ou não caracterizado?
Art. 1º	Dispõe sobre a doutrina da proteção integral.	Regulamenta o atendimento à criança e ao adolescente. Dá origem aos desdobramentos das políticas setoriais.
Art. 3º	A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana.	O DAD não está caracterizado de forma direta, estando implicitamente incluído na noção de desenvolvimento físico, moral, espiritual e social.
Art. 4º	Define as instâncias responsáveis por assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos, entre eles, à educação.	O DAD encontra-se mencionado nas entrelinhas, ao explicitar o direito à educação e a necessidade de assegurar prioridade absoluta.
Art. 15	A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis.	O trecho não menciona o DAD, porém o suscita, à medida que reconhece a condição da pessoa humana em desenvolvimento, deixando-o subentendido.
Art. 53	A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania.	Menciona, ainda, subjetivamente a intencionalidade do DAD, no que diz respeito ao exercício da cidadania.
Art. 54, inciso IV	É dever do Estado prover o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.	Ao responsabilizar o Estado como provedor, possibilita que o direito não atendido possa ser reclamado, logo, há indícios de intencionalidade de assegurar o DAD.
Art. 86	A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações	Retoma os aspectos que envolve a doutrina de proteção integral, o que possibilita o desenvolvimento integral do sujeito em questão, logo, fica implícito o DAD.

	governamentais e não-governamentais, em todas as esferas de governo.	
Art. 88	Dispõe sobre as diretrizes da política de atendimento, destacando a descentralização político-administrativa e a implantação de conselhos de direitos.	O princípio da descentralização é fundamental para a garantia do acesso ao direito, uma vez que ele possibilita a proximidade com o território onde reside o sujeito de direito, deixando indícios para a efetivação do DAD.

Fonte: As autoras com base em Brasil (1990).

A Lei Nº 9.394/1996, a LDB, como um documento regulador da política educacional brasileira, traz, em seu texto, considerando todas as alterações e/ou as inclusões realizadas até o momento, os aspectos expostos no Quadro 2.

Quadro 2 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Princípio/Artigo	Objeto	Como o Direito de Aprendizagem e de Desenvolvimento (DAD) está ou não caracterizado?
Art. 1º	A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.	O DAD está implicitamente mencionado na relação que se estabelece no reconhecimento de que a educação envolve o processo formativo e, ao considerar a condição humana de inacabamento, estamos em contínuo processo de aprendizado e de desenvolvimento.
Art. 2º	A finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.	O exercício da cidadania é uma das intencionalidades do processo educacional brasileiro no qual o DAD se sustenta.
Art. 4º, inciso I	Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade.	Na legislação brasileira, uma forma de assegurar o direito é instituindo um dever. Como apontado anteriormente, a garantia do acesso é uma intencionalidade do DAD.
Art. 4º, inciso II	Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 anos de idade.	Reitera o indício mencionado anteriormente no Art. 4º, inciso I.
Art. 5º	O acesso à Educação Básica obrigatória é direito público subjetivo.	A relação entre educação e direito público subjetivo marca a relação com o DAD.
Art. 6º	É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação	Entendendo que a criança tem DAD, é preciso responsabilizar alguém para

	Básica a partir dos 4 anos de idade.	que o acesso se torne possível, logo há indícios de sua existência.
Art. 11, inciso V	Os municípios incumbir-se-ão de oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas.	Assemelha-se ao indício identificado no Art. 6º.
Art. 21, inciso I	Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Define as etapas que integram a Educação Básica, evidenciando indícios de DAD.
Art. 22	A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.	Reitera a preocupação com a capacidade do sujeito de exercer a cidadania, intensificando ainda mais a intencionalidade do DAD.
Art. 26	Os currículos da Educação Básica devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada.	Torna a formulação da BNCC legítima, sendo pela primeira vez, a partir da alteração gerada pela Lei Nº 12.796/2013, integrado à Educação Infantil, o qual dá origem ao DAD.
Art. 29	A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança pequena, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.	A concepção de desenvolvimento integral subjetiva a relação com o DAD.

Fonte: As autoras com base em Brasil (1996a).

Em relação à caracterização ou não dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento no PNE, estabelecido em 9 de janeiro de 2001, pela Lei Nº 10.172 (BRASIL, 2001), destaca-se: a) universalização do acesso à educação (oferta de educação para crianças de até cinco anos de idade não está caracterizada na prioridade da gestão do recurso financeiro); b) abrangência e qualidade (a Educação Infantil é mencionada como a primeira etapa da Educação Básica. O direito à educação e o acesso à creche e/ou à pré-escola é mencionado, sendo reconhecida a sua relevância no desenvolvimento integral da pessoa); c) cuidar e educar (menciona uma aspiração para que, no período de execução do plano decenal, o Brasil poderá chegar em uma Educação Infantil que contemple tal segmento etário); d) direito à educação (cita o direito ao acesso à Educação Infantil, reiterando a ideia de que o acesso não é obrigatório, ainda que reconheça os

benefícios gerados em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. A prioridade no atendimento são as famílias de baixa renda).

Em 20 de junho de 2007, a Lei N° 11.494 (BRASIL, 2007a), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), trouxe novos fios para serem tecidos, os quais são explicitados no Art. 8° (§ 1°, inciso I, § 2°, inciso I e § 3°), visto que regulamenta a distribuição do recurso para oportunizar o atendimento ao público-alvo da Educação Infantil, sendo uma das mudanças e intencionalidades da substituição do Fundef pelo Fundeb. Além disso, contempla o princípio da igualdade expresso na intencionalidade e/ou na aspiração de que todo sujeito de direito possa aprender e desenvolver-se, e o princípio da universalização equipara-se à igualdade de acesso, quer dizer, assegurar que todos possam aprender e desenvolver-se, aspectos que fortalecem a relação do surgimento do direito de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2007a).

O Art. 10 faz menção às particularidades do atendimento à criança em relação ao tempo de permanência na escola, sendo: creche em tempo integral; pré-escola em tempo integral; creche em tempo parcial; pré-escola em tempo parcial, podendo ser relacionados aos objetivos a serem alcançados e ao direito de aprendizagem e desenvolvimento. O § 4 do Art. 10 aborda sobre o corte etário, definindo o fim e o início de uma etapa de escolarização, salientando que o texto da lei evidencia a continuidade do processo como forma de explicitar a preocupação com o direito de aprender (BRASIL, 2007a).

O Decreto N° 6.094, de 24 de abril de 2007, institui o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007b) e contribui para a construção do conceito dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a partir dos seguintes elementos: a) pensar o desenvolvimento integral significa considerar todos os contextos e os espaços vividos e vivenciados pela criança. A responsabilização de cada um é uma forma de explicitar o direito de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança (Art. 1°); b) revela uma preocupação com os resultados alcançados no processo educativo, podendo ser entendido como uma intenção subjetiva de assegurar o direito de aprendizagem e desenvolvimento (Art. 2°, inciso I); c) assegura que a primeira infância seja foco de ação dos entes federados e da sociedade civil como meio de viabilizar o direito de aprender (Art. 2°, inciso X) (BRASIL, 2007b).

Considerando o interesse da pesquisa, apresentamos os elementos significativos encontrados na Resolução N° 5/2009, que fixa as DCNEI (BRASIL, 2009b). São eles: a) o olhar

sobre a especificidade do público-alvo da Educação Infantil dá subsídios para, no texto da BNCC, propor as mudanças significativas no currículo, a exemplo da organização curricular por campos de experiências; b) a criança, considerada sujeito histórico e de direitos, ocupa a centralidade da ação docente; c) antecipa a obrigatoriedade da escolarização como estratégia para assegurar o acesso à educação, para que o direito de aprender aconteça de forma igualitária a todas as crianças, independentemente da condição em que vivem; d) o princípio político (Art. 6º) e a função sociopolítica e pedagógica (Art. 7º) trazem elementos diretamente vinculados ao direito de aprendizagem e desenvolvimento, ainda que este não esteja mencionado; e) a intencionalidade do fazer pedagógico e o respeito à especificidade da faixa etária, marcada pelo crescimento e pelas aquisições contínuas, são indícios para suscitar o direito de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2009b).

O segundo PNE, Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), cumprindo com as alterações expressas na LDB (BRASIL, 1996a), difere do primeiro plano ao contemplar uma meta para o público-alvo da Educação Infantil. O princípio da universalização, abordado na Meta 1, não explicita com objetividade a intencionalidade do direito de aprender, porém atualiza o público-alvo da Educação Infantil, o que possibilita, a partir de suas estratégias de efetivação, um repensar as necessidades dessa etapa da Educação Básica.

Conforme explicitado no início deste texto, a caracterização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento foi construída por inspiração e fundamentada no **ciclo de políticas** de Ball e Mainardes (2011). Para os autores, a formulação de uma política apresenta-se em um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas. O ciclo de políticas é constituído por cinco contextos: 1) contexto de influência; 2) contexto da produção do texto; 3) contexto da prática; 4) contexto do resultado/dos efeitos; 5) contexto da estratégia política. Ainda que os ciclos sejam apresentados em uma ordem, no processo de formulação da política, eles não acontecem de modo linear ou sequencial.

Os documentos legais apresentam, devido à sua natureza de formulação, uma complexidade em sua análise interpretativa do que está explícito (e implícito), ou seja, concepções, ideologias, interesses e teorias, entre outros aspectos que marcam um território de disputa, de contradição e de defesa de um objeto em questão – nesse caso, o **direito de aprendizagem e desenvolvimento**.

Na perspectiva de Stephen Ball, é possível identificarmos as barreiras, os vazios, a precarização e as possibilidades (in)visíveis nas políticas públicas. O rastreamento realizado e as análises efetivadas confirmam os dizeres do autor, no sentido da necessidade de as políticas educativas serem analisadas como texto e como discurso. Estudiosos e disseminadores da abordagem de Stephen Ball, como Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 156-157), referem que “[...] a conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária, que entende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas”. Por sua vez, “[...] os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157). Já a “[...] política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem efeito de distribuir ‘vozes’, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

Nesse sentido, ao olharmos o recorte temporal estabelecido entre a Constituição (BRASIL, 1988) até a formulação da BNCC (BRASIL, 2018), temos quase três décadas de um período histórico de lutas em defesa dos direitos das crianças pequenas. Atualmente, a Educação Infantil é reconhecida como uma política pública educativa e um direito social da criança, com legitimidade no campo jurídico. Ainda assim, há de considerarmos a existência de muitas histórias implicadas no “deslocamento” da Educação Infantil, da assistência social para a educação. Existe uma dimensão ideológica, econômica e social que permeiam os direitos da criança e ultrapassam as questões educativas.

Segundo Mainardes (2006, p. 52), “[...] as políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades”, as quais, conforme o autor, serão respondidas e vivenciadas no contexto da prática; nesse caso, no cotidiano escolar ao qual a criança pertence.

As mudanças na legislação das últimas três décadas dão visibilidade a uma criança que, ao longo dos anos, foi se transformando e, por consequência, influenciou a concepção de infância e de escola para a infância. A Educação Infantil, pela especificidade do público atendido, requer outros modos de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento que não sejam permeados por práticas pedagógicas transmissivas e conteudistas. Ainda há vazios quando se pensa o lugar que a infância ocupa nos textos da legislação brasileira; ao mesmo

tempo, esse espaço a ser ocupado permite o não aprisionamento da criança em algo já pré-determinado, mas a ser construído, considerando o sujeito do processo: a criança.

Por isso, (re)pensar os modos de aprender e o significado da aprendizagem, bem como consolidar a imagem de criança na contemporaneidade como sujeito pesquisador, inventivo, criativo, que pensa, narra, age, cria e transforma o mundo que pertence, parece-nos ser fundamental para o descondicionamento do olhar adultocêntrico sobre e para a criança. Necessitamos, continuamente, escutar as palavras silenciadas para que a tessitura da infância, como um tempo de intensidade e de potência, seja tecida com as cores que emergem **da e com** a criança, reconhecendo-a, de fato, na qualidade de sujeito histórico e de direito, construtora e produtora da própria cultura.

4 (DES)ATANDO NÓS: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O interesse pelos **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** emergiu como potência investigativa desde 2015, quando a BNCC, em um processo democrático, estava em discussão aberta para a participação pública. A leitura do texto, a identificação de que trazia, desde os primeiros escritos, um arranjo curricular para a Educação Infantil, organizado em **campos de experiência**, foi fazendo ainda mais sentido por representar, assim, mais uma conquista no que diz respeito à construção e à constituição de uma escola para a criança pequena, quer dizer, aquela cuja faixa etária compreende a idade de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

As palavras, ainda que pareçam formais quando utilizadas em legislações ou em documentos normativos, ecoam significados mais profundos. Por isso, entendemos como primeiras conquistas para a educação na infância quando a Educação Infantil foi incluída na LDB como a primeira etapa da Educação Básica, sendo a ela destinada uma seção que a coloca de forma autônoma em relação aos demais níveis, ainda que todos sejam interdependentes entre si. Novamente as palavras nos diferenciam e nos ajudam a tecer novas tessituras sobre a infância e a criança. Dos três níveis que compõem a Educação Básica, apenas para as crianças pequenas é assegurado o uso da expressão educação e não ensino, como ocorre nos demais níveis (BARBOSA, 2006).

Conforme Mainardes (2006, p. 52), “[...] a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico de sua produção”. Nesse sentido, há de levarmos em conta todas as mudanças ocorridas no texto original da LDB até o momento atual, buscando compreendê-la com as lentes do tempo em que foi construída, cientes que suas reverberações práticas ainda estão em processo de legitimação.

O discurso utilizado pelos legisladores em defesa da construção de uma BNCC está fundamentado no Art. 205 (Direito à Educação) e no Art. 210 (Dos Conteúdos Mínimos) da Constituição (BRASIL, 1988) e da LDB, especialmente no inciso IV do Art. 9º (Competências e Diretrizes; Currículos e conteúdos mínimos para a formação básica comum) e no Art. 26, cujo texto atual explicita que os currículos da Educação Básica devem ser constituídos de uma base comum e complementados por uma parte diversificada a ser construída por cada sistema de ensino e estabelecimento escolar (BRASIL, 1996a).

Uma vez que o *corpus* que compõe este estudo é constituído pelas políticas públicas educacionais, empenhamos esforços para identificarmos os marcos político e pedagógico que se entrelaçam aos marcos legais na atual conjuntura educacional. Para isso, fazemos um recorte para a Educação Infantil contemporânea, problematizando a caracterização dos **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** referenciados e definidos no texto da BNCC, a qual está assentada nos princípios éticos, estéticos e políticos, e orientada pela LDB (BRASIL, 1996a) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2010b). Salientamos que a Base não se constitui no currículo a ser desenvolvido pelas escolas, visto que, tanto um como outro, Base e currículo, possuem papéis complementares que vislumbram assegurar aprendizagens essenciais para cada uma das etapas da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Estruturalmente, o documento mandatório expõe dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica e, exclusivamente para a Educação Infantil, define os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** a serem efetivados em cada um dos cinco **campos de experiência** (BRASIL, 2018). O direito a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se constitui os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** caracterizados no documento da Base. Deles, decorrem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada um dos agrupamentos etários: bebê (0-1 a 6 meses), criança bem

pequena (1 ano e 7 meses - 3 anos e 11 meses) e criança pequena (4 anos - 5 anos e 11 meses), os quais constituem a creche e a pré-escola.

De acordo com a BNCC, os **campos de experiência** “[...] constituem 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 de patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40).

No texto “Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo”, Barbosa e Richter (2015) colocam luzes acerca do obscurecimento que é a constituição de um currículo para a Educação Infantil na cultura brasileira. Tal inspiração emerge sob a influência dos estudos vindos da Itália, a partir da publicação de 1991, que trata das “Novas Orientações para a Nova Escola da Infância”. Nesse período, como bem rememoram as autoras, emergiu, no Brasil, textos (marcos legais) que reconheceram a criança como sujeito de direitos e, por sua vez, influenciaram as políticas educacionais.

No Brasil, foi somente em 2017 que se assumiu o compromisso com os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, uma tentativa de mover-se na busca pela qualidade da educação, e não apenas ao acesso e à permanência na escola. Foi também nesse ano que oficializamos o arranjo curricular da Educação Infantil organizado em **campos de experiência**. Essa perspectiva foi inspirada na/pela experiência italiana desenvolvida por Malaguzzi (1999).

Se pensarmos o processo de escolarização brasileira legitimado pela LDB (BRASIL, 1996a), temos uma trajetória de apenas 25 anos. Além disso, se olharmos especificamente para a constituição de uma escola para a infância, esta ainda se encontra em processo de consolidação, uma vez que o documento que dá legitimidade à atual imagem de criança e os desdobramentos para a construção de uma escola para a infância datam de 2009, ano em que as DCNEI foram atualizadas, prevendo que as práticas pedagógicas fossem desenvolvidas articulando os saberes e as experiências das crianças com os demais saberes e conhecimentos construídos historicamente pela sociedade.

O discurso político de defesa de uma educação de qualidade para todos é validado pela quantidade de publicações do MEC destinadas à Educação Infantil desde a aprovação da LDB, assim como os textos complementares para fundamentar e orientar o trabalho pedagógico. Contudo, percebemos algumas lacunas e discrepâncias quando analisamos o contexto da prática, (in)validando ou enfraquecendo o discurso político do direito à educação de qualidade,

cuja formação docente para a infância ainda é insuficiente, assim como o investimento econômico não abarca efetivamente essa camada da população.

Nas entrelinhas desse discurso, encontra-se a educação para a infância, sendo, ainda, implicitamente entendida como uma etapa submissa ou preparatória ao Ensino Fundamental. A trama do tear segue sendo tecida: de um lado, o direito à educação sendo assegurado; de outro lado, a obrigatoriedade à escolarização, que coloca em xeque o direito à infância, caso não ocorram os “deslocamentos” necessários e suficientes no contexto da prática, isto é, no cotidiano da escola.

5 CONCLUSÃO

Em meio aos fios desta trama complexa, buscamos explicitar algumas inquietações, considerações e até mesmo (in)conclusões sobre as condições da infância e, conseqüentemente, sobre a vida das crianças pequenas.

Para orientar a formulação dos currículos comuns para a Educação Infantil, o documento da BNCC apresenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento fundamentados na concepção de educação como um direito, cuja intencionalidade do processo educacional se vincula à garantia de acesso à escola e às condições para o exercício da cidadania. Uma das aspirações expressas na proposta preliminar da BNCC (segunda versão) é que ela “[...] seja balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e de se desenvolver” (BRASIL, 2016, p. 25).

O Glossário de Terminologia Curricular elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), referenciado na segunda versão do documento preliminar da Base, define objetivos de aprendizagem como: “Especificação da aprendizagem a ser alcançada ao término de um programa ou de uma atividade educacional [...]. Também é possível especificar objetivos de aprendizagem para uma lição, um tema, um ano ou todo um curso” (UNESCO, 2016, p. 68).

Segundo Malaguzzi (1999, p. 76), a aprendizagem da criança não é linear, “[...] não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos”. E, colocando-se no lugar daquele educador que teoriza a própria prática,

menciona ainda a necessidade de reconhecermos o direito da criança de ser a protagonista dos percursos de aprendizagem e desenvolvimento (MALAGUZZI, 1999).

Nesse emaranhado de fios que atam, desatam e se embaraçam, parece-nos pertinente problematizar o direito ao aprender a partir de uma das críticas emitidas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), expressos no Ofício N° 01/2015/GR (ANPED; ABDC, 2015), ocasião em que foram publicados os motivos contrários à construção de uma base comum. Sobre o entendimento do direito a aprender, ambas as instituições o compreendem como sendo de caráter social, democrático e humano, cuja complexidade não é contemplada em uma listagem de objetivos apenas conceituais. Esses aspectos mobilizam-nos a aprofundar os estudos acerca dos **direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, pois, como bem coloca Demo (2012, p. 12), “[...] mais do que a letra, interessa-nos a ‘filosofia de fundo’ que perpassa o texto inteiro”.

A BNCC foi aprovada e, no momento em que se tornou um documento mandatário oficial, não existe a possibilidade de não implementá-la; tampouco, por si só, é garantia de melhoria na qualidade da educação, mesmo estabelecendo um currículo mínimo a ser desenvolvido em nível nacional. Diante do estabelecido, é possível encontrarmos escapes para seguir em diálogo e em defesa dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em um contínuo processo de (re)formulação.

Por fim, parece-nos que uma das possibilidades para acolher a multiplicidade de infância que temos no território nacional seja a promoção das seis ações que sinalizam os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** para a criança pequena: brincar, conviver, conhecer-se, expressar, explorar, participar a partir da experiência, enquanto algo que nos afeta, nos atravessa e que o outro não controla, porque é algo único, pessoal e intransponível.

REFERÊNCIAS

ANPED; ABDC. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Associação Brasileira de Currículo. **Ofício N° 01/2015/GR**. Rio de Janeiro: ANPED; ABdC, 2015. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1-20, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 27, p. 1-2, 7 fev. 2006.

BRASIL. **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a

Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2007a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 5-6, 25 abr. 2007b.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009a.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009b.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Conselho Nacional da Educação, Câmara Nacional de Educação Básica. [2010b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 1-2, 5 abr. 2013.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para

Assuntos Jurídicos, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília: MEC, CONSED, UNDIME, 2016. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2016/05/2%C2%AA-BNCC-BOOK.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. BNC e educação infantil: Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659>. Acesso em: 22 ago. 2022.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**: Educação e deslocamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 26 set. 2022

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MCCOWAN, Tristan. O direito universal à Educação: silêncios, riscos e possibilidades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/894/89419159002.pdf> Acesso em: 26 set. 2022.

SKLIAR, Carlos. **Lo dicho, lo escrito, lo ignorado**: ensaios mínimos entre educación, filosofia y literatura. Província de Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Glossário de Terminologia Curricular**. Tradução Rita Brossard. Brasília: Unesco; Unesco-IBE, 2016.

Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000223059_por&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_b0205d7e-a177-4091-be90-451d3e05bb89%3F_%3D223059por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000223059_por/PDF/223059por.pdf#glossario.indd%3ARecurso%20de%20aprendizagem%3A256

Acesso em: 25 jun. 2022.

UNICEF. Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em:

https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf.

Acesso em: 25 jun. 2022.

UNICEF. Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos da Criança. **Unicef Brasil**, 1990. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 25 jun. 2022.

NOTA:

¹ Desde 2007, por meio da Lei N° 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007a), o Fundef passou a ser denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o qual será referenciado na sequência do estudo.

Recebido em: 27/02/2021

Aprovado em: 07/03/2022