

Política do conhecimento oficial para a educação de primeira infância no Brasil e em Portugal

Official education policies for early childhood in Brazil and Portugal

Zenilde DURLI¹

Resumo

Neste artigo, resultado parcial de pesquisa desenvolvida em estágio pós-doutoral, analiso as políticas do conhecimento oficial para a Educação Infantil (EI) brasileira e a Educação Pré-Escolar (EPE) portuguesa. Para tanto, apresento brevemente as características gerais do marco regulatório da educação obrigatória nos dois países e, na sequência, com base em pesquisa documental, comparo as propostas curriculares nacionais que configuram a política do conhecimento oficial para a educação de primeira infância. Nas conclusões aponto alguns dos possíveis desdobramentos do *design* curricular proposto sobre o contexto da prática e, também, sobre os modos de socialização das crianças.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Política do Conhecimento Oficial. Educação de Primeira Infância.

Abstract

In this article, which presents some of the results of a post-doctoral study, I analyze Brazilian policies for Early Childhood Education and Portuguese Pre-school Education. To do so, I briefly present the general characteristics of regulations guiding mandatory education in the two countries, and then, based on document research, I compare the national curriculum proposals that guide early childhood education policies. In the conclusions, I point to some of the possible consequences of the curriculum design proposed on the context of practice and on the modes of socialization of children.

Keywords: Curricular Policies. Official Knowledge Policies. Early Childhood Education.

1 Professora titular do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), no Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coursou graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (1994), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007). Tem experiência docente na Educação Infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no ensino superior na formação inicial e continuada de professores. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE) e membro do Grupo de Pesquisa em Currículo Itinera. Pesquisa temáticas com ênfase em políticas de formação de professores, avaliação e currículo.

1 Introdução

As políticas do conhecimento oficial (APPLE, 2002), produzidas como políticas de Estado, compreendem a formulação e a prescrição curricular por meio da elaboração e publicização de legislação, diretrizes, planos, orientações e demais documentos e dispositivos curriculares. Caracterizam-se pela concessão de legitimidade exclusiva a um determinado recorte de cultura, por meio de sua incorporação ao currículo centralizado oficial, nomeadamente currículo nacional.

Esse processo de estabelecer um dado recorte de conhecimentos, construir uma proposta curricular e transformá-la em currículo nacional é tensionado por complexas relações entre o capital econômico, o capital cultural, a função social da escola, a escola de classes, as lutas das minorias, as condições objetivas das escolas, a formação de professores, entre outras tantas questões. Logo, a delimitação de currículos nacionais envolve compromissos políticos assumidos e mediados pelas forças que disputam projetos formativos nem sempre consensuados.

Para a escolaridade ulterior aos 6 anos de idade, o currículo nacional não é novidade em muitos países, a exemplo de Portugal. Não obstante, para a educação de primeira infância as políticas do conhecimento oficial são mais recentes. Embora em muitos contextos ainda permaneçam tendências assistencialistas e compensatórias, marcadas não somente pela abordagem educativa adotada, mas também pela desvinculação das instituições da esfera administrativa e do marco regulatório da educação, há uma tendência mundial de valorização da educação de crianças pequenas em instituições largamente denominadas de creches para as crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escolas (jardins de infância)² para as de 4 a 6 anos, integradas aos sistemas educativos (VIEIRA, 2011)³. Porquanto haja contradições e permanências, o deslocamento de foco do atendimento anteriormente centrado nas necessidades das mães para as necessidades das crianças e sua educação, a crescente inserção dessa etapa nos planos de governo, o estabelecimento de metas internacionais específicas no âmbito de organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU), e a sua inclusão no marco regulatório da educação, corroboram essa tendência.

2 Pode haver variações em cada país em relação à faixa etária, à denominação da etapa, à vinculação administrativa e às questões relativas ao financiamento.

3 De acordo com Ferreira e Tomás (2018), nas últimas décadas do século XX, três acontecimentos foram marcantes no campo da Educação Infantil: 1) a comemoração do Ano Internacional da Criança, em 1979, e, dez anos depois, a ratificação quase universal da Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), que consagra os seus direitos de provisão, proteção e participação; 2) a emergência e constituição da Sociologia da Infância, em ruptura com as perspectivas médico-psicológicas dominantes na pesquisa sobre as crianças, e a atual multiplicação de estudos multidisciplinares subscritores das premissas do paradigma das crianças como atores sociais; 3) a institucionalização socioeducativa da primeira infância.

Essa institucionalização educativa, alicerçada nos novos modos de socialização da infância contemporânea, tem sido mobilizada por razões diversas. Entre elas, figuram as transformações nas relações entre pais e filhos sob o efeito de reestruturações das famílias e do trabalho nas sociedades avançadas (DANDURAND, 1994); a tendência a favorecer a socialização em estruturas coletivas fora da família; os movimentos de luta por creches; a segmentação social das idades e a incerteza quanto ao período da infância e o interesse por uma educação formal precoce (MOLLO-BOUVIER, 2005; MARCHI e LOSSO, 2011). Em cada contexto nacional essa institucionalização pode assumir formatos diferenciados, a depender do reconhecimento das condições objetivas das famílias, do projeto formativo em pauta e das forças que a disputam, da importância social dada a essa etapa educativa, das concepções de infância e de criança assumidas, das pautas políticas e econômicas implicadas, entre outros. Logo, pode apresentar especificidades em cada território.

No âmbito dessa tendência, decorre um movimento de construção de textos curriculares para a educação de zero a seis anos de idade, acentuado a partir dos anos 90 do século passado. Pautado nos avanços dos estudos sobre a infância produzidos em diferentes áreas do conhecimento e comunidades epistêmicas, mas também sob a forte influência de organismos internacionais, por meio de orientações, em processos marcados por contradições e ambiguidades (KUHLMANN JUNIOR, 1998), tem sido construídos nos dois países – Brasil e Portugal – um conjunto de documentos orientadores e dispositivos legais na direção de instituir o conhecimento oficial também para a educação de primeira infância.

No Brasil, para a Educação Infantil – EI (0 a 5 anos) –, já no início dos anos 90, foram publicados os Cadernos da Coordenação-Geral de Educação Infantil na Secretaria de Educação Básica – COEDI/MEC⁴ – (BRASIL, 1993; 1994), seguidos pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) – volumes I, II e III (BRASIL, 1998) –, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1999) –, revisadas em 2009 (BRASIL, 2009); em 2010 o Programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2010) realizado pelo MEC e, em 2017, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a,b,c) –, entre outros. Em Portugal, para a Educação Pré-Escolar – EPE – foram produzidas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE, em

4 Os conhecidos cadernos da COEDI – cadernos com as carinhas de crianças – são os seguintes: Educação infantil no Brasil: situação atual (Brasil, 1994a); Por uma política de formação do profissional de educação infantil (BRASIL, 1994b); Política de educação infantil (Proposta) (1993), e o Política nacional de educação infantil (Brasil, 1994c); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2005; 2009); Proposta pedagógica e currículo para a educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (BRASIL, 1996b); subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil (Brasil, 1998). (PONCE; DURLI, 2015)

1997 (PORTUGAL; MEC, 1997), Metas de Aprendizagem para todas as etapas da educação, inclusive a EPE (PORTUGAL; MEC/DGIDC, 2010) e revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em 2016 (PORTUGAL; MEC, 2016). O marco normativo e os documentos de orientação curricular existentes nos dois países, inserem a EI/EPE nas políticas do conhecimento oficial.

Neste artigo, analiso essas políticas para a Educação Infantil brasileira (EI) e a Educação Pré-Escolar (EPE) portuguesa, com recorte na configuração curricular (*design*), aponto alguns dos seus possíveis desdobramentos no contexto da prática e, também, nos modos de socialização das crianças. Problematizo a temática com base no entendimento de que as políticas do conhecimento oficial para a educação de primeira infância respondem aos requerimentos de garantia do direito à educação de qualidade atenta às especificidades dessa etapa e aos reclamos do trabalho docente por orientações acerca do currículo e da ação pedagógica. Ao mesmo tempo, paradoxalmente, estão comprometidas com os interesses de uma economia global e de uma ordem social pautada no individualismo, na competitividade e na performatividade, na direção de homogeneizar os currículos e escolarizar a infância. Nessa trama, estão presentes “embates e interesses antagônicos tanto no campo local, como no nacional e no internacional” (MOREIRA, 2019, p. 79), pois tais políticas são marcadas por um complexo de resistência, enfrentamentos, contradições em que os “[...] planos de educação e textos oficiais (leis, diretrizes, dispositivos jurídico-normativos) são apenas parte da construção de uma política, mas não são capazes de assegurar que será implementada tal como foi pensada” (SHIROMA, 2011, p. 16).

Para o estudo comparativo (NOVOA, 2017; RUIZ e ACOSTA, 2017), a seleção e a recolha dos documentos foram realizadas por meio de mapeamento nos repositórios oficiais do Ministério da Educação (MEC) no Brasil e do Ministério da Educação e Direção Geral de Educação (ME/DGE) em Portugal, com base no critério de vigência atual. Na análise, considero as especificidades de cada contexto educativo nacional e apresento breve caracterização com foco nas especificidades da educação de primeira infância. Estabeleci, como eixos de análise, a forma de organização da Educação Infantil (EI)/Educação Pré-Escolar (EPE) nos dois países, as características gerais do marco regulatório e o *design* curricular das propostas.

2 Aproximações e distanciamentos entre as indicações oficiais para o currículo da educação de primeira infância no Brasil e em Portugal

Para situar os condicionantes da análise, apresento brevemente as especificidades dos dois sistemas educativos, com foco na educação de primeira infância, tomando como base a organização da educação nacional, os dados gerais sobre os quantitativos de cada sistema e as especificidades da EI/EPE. Na seqüência, apre-

sento as características gerais dos documentos com base nos seguintes elementos de análise: título, destinação, ano, extensão, faixa etária, alcance, elaboração e autoria. E, para finalizar, examino o *design* curricular adotado em cada documento e a proximidade com os códigos apresentados por Bernstein e Young.

2.1 Contextualização da Educação Infantil/Educação Pré-Escolar

No Brasil, o direito à educação desde o nascimento, como consta na Constituição Brasileira de 1988, é fruto de um longo processo de transformações, lutas e conquistas sociais. A normatização desse direito ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996, na qual estão previstos dois grandes níveis para a educação nacional: Educação Básica e Ensino Superior. A primeira se constitui de três etapas: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio. Desde então, a creche (0 aos 3 anos) e a pré-escola (4 aos 5 anos), ambas vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), integram a Educação Infantil, com matrícula obrigatória⁵ a partir dos 4 anos de idade. (BRASIL, 2013) Essas duas características – a vinculação da educação desde o nascimento ao Ministério da Educação e a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos de idade – constituem diferenças importantes em relação à EPE em Portugal.

O Sistema Educativo Português⁶ compreende a Educação Pré-Escolar, destinada às crianças de 3 anos até a idade de ingresso no ensino básico, com frequência facultativa, conforme prevê a Lei n.º 46/1986 e a Lei n.º 65/2015, na qual foi estabelecida a universalidade da Educação Pré-escolar a partir dos 4 anos de idade. As creches, embora alicerçadas em princípios educativos, estão vinculadas ao Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (MSSS). O Ensino Básico está organizado em três ciclos sequenciais, a saber: 1º ciclo de 4 anos (dos 6 aos 10 anos de idade), o 2º ciclo de 2 anos (dos 10 anos aos 12 anos de idade) e um 3º ciclo com duração de 3 anos (dos 12 anos aos 15 anos de idade). Segue-se o

5 A aprovação pelo Congresso Nacional da Emenda Constitucional no 59, em 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), introduziu mudanças significativas na gestão da educação básica brasileira e, de modo particular, na educação infantil. De acordo com o inciso I do artigo 208, a educação básica passa a ser “obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”.

6 A Educação é regida pelas seguintes leis: Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo; Lei n.º 115/97, de 19 de setembro - Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo); Lei n.º 49/2005, de 31 de agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior; Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade (Alterada pela Lei n.º 65/2015, de 3 de julho).

Ensino Secundário (Lei nº 49/2005), que corresponde a um ciclo de três anos, dos 15 aos 18 anos de idade e, na sequência, o Ensino Superior.

A vinculação da educação de primeira infância a um ou mais órgãos do aparelho de Estado, traduz modalidades de organização mais integradas ou mais fragmentadas (CARDINI e GUEVARA, 2017) em relação à oferta, à concepção de atendimento, à gestão e ao financiamento. Pode, por essa razão, impactar a condução dos aspectos pedagógicos no contexto da prática, pois tem desdobramentos sobre a formação dos profissionais que atuam nas instituições com diferentes vínculos, nas condições de trabalho, nas concepções assumidas no projeto formativo das crianças, entre outros.

Para além das diferenças já apontadas, destaco alguns dados de caracterização dos sistemas educativos, especialmente aqueles vinculados à etapa foco do estudo, conforme se pode observar na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Matrícula geral na Educação Básica e na EI/EPE, por dependência administrativa – Brasil e Portugal

Matrículas	PAÍS			
	Brasil/2018		Portugal 2016/2017	
Geral Educação Básica	48.817.479		1.653.740	
Por dependência administrativa	Público	Privado	Público	Privado
	39.834.378 (81,60%)	8.983.101 (18,40%)	1.317.306 (79,7%)	336.434 (20,3%)
Geral EI/ EPE*	8.279.104		253.959	
Por dependência administrativa	Público	Privado	Público	Privado
	5.895.604 (71,21%)	2.383.500 (28,79)	133.930 (52,7%)	120.029 (47,3%)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos seguintes documentos: Relatório anual de estatísticas da educação, Portugal, 2017 e Censo Escolar 2017: Notas estatísticas 2017. Brasil, 2018.

* Os dados incluem somente os jardins de infância em Portugal e toda EI no Brasil, com base no critério de vinculação administrativa à educação.

Evidentemente, tais diferenças em relação ao quantitativo de unidades educativas e número de matrículas têm desdobramentos sobre o número de profissionais em atuação em cada contexto nacional. Além disso, elas ajudam a vislumbrar o desafio de construir, implantar, acompanhar e regular um currículo nacional.

Em Portugal, registam-se importantes mudanças no campo da EI “sobretudo pela formalização curricular, pedagógica e simbólica que ocorre dos anos 90 em diante, fruto de fortes influências internacionais e, nas quais, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [...] constituem marcos relevantes.”

(FERREIRA e TOMÁS, 2018, p. 71)⁷. Não foi diferente no Brasil quando no início dos 90, na então Coordenação-Geral de Educação Infantil na Secretaria de Educação Básica – COEDI/MEC, foram reunidos pesquisadores da infância para discutir questões atinentes ao currículo. Os documentos produzidos naquela ocasião podem ser considerados o marco inicial das discussões que culminaram com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aprovadas em 1999.

2.2 Características gerais do *corpus* documental

Dois tipos diferentes de planos curriculares nacionais constituem o *corpus* documental de análise: em Portugal “orientações curriculares”, no Brasil “base comum curricular”. No Quadro 1, apresentado na sequência, constam dois documentos nacionais dedicados a orientar e a estabelecer o currículo da Educação Infantil no Brasil. Concentro esforços de análise no mais atual deles, a BNCC, que anuncia a pretensão de contemplar e ampliar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Quadro 1 – Características gerais dos documentos curriculares brasileiros e portugueses analisados

	BRASIL	PORTUGAL
Denominação	DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil BNCC - Base Nacional Comum Curricular	OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (EPE)
Destinação	DCNEI – Específicas para a EI BNCC - Abrange todas as etapas da EB	Específicas para a EPE
Ano	DCNEI 2009 BNCC 2017	2016
Extensão	DCNEI, Resolução 05/2009 com 5 páginas. BNCC com 472 páginas sendo 20 páginas específicas para a EI	112 páginas
Faixa etária	Creche e pré-escola - 0 a 5 anos	Pré-escola - 3 aos 6 anos
Alcance	Nacional	Nacional

7 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), a que se sucederam mais medidas políticas direcionadas para uma crescente formalização do currículo - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização (2007) e Metas na Educação Pré-Escolar (2010). (OCEPE, 1997, Decreto-Lei n.º 147/97 e Despacho n.º 9180/2016)

	BRASIL	PORTUGAL
Elaboração	DCNEI - foram elaboradas pelo CNE a partir de estudo encomendado. BNCC - equipes de professores e técnicos do MEC coordenaram um processo “participativo” na BNCC.	Elaborada com base em processo participativo, porém reduzido em relação à primeira versão.
Autoria	Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, em parceria com Conselho Nacional de Secretários de Educação e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.	Assinam o documento Isabel Lopes da Silva (coord.) e participação de Liliana Marques, Lourdes Mata e Manuela Rosa.

Fonte: Elaborada pela autora com base no corpus documental.

Em relação ao título dos documentos, há proximidade entre os termos “Orientações Curriculares Nacionais” – que orienta a direção – e “Diretrizes Curriculares Nacionais” – que serve de orientação, de guia – em relação ao sentido que desejam expressar e ao tom menos prescritivo que assumem quando comparados, por exemplo, com a denominação de “Base Nacional Comum Curricular” – que se coloca como fundamento, como alicerce comum. Duas questões podem ser destacadas a partir dos títulos: a primeira diz respeito ao caráter geral e oficial dos documentos e, a segunda, refere-se ao caráter curricular assumido no âmbito da educação de primeira infância, questão polêmica na área (PONCE, DURLI, 2015). Na declarada intencionalidade de construir uma identidade nacional, evidencia-se a centralidade dada ao currículo na constituição identitária da educação de primeira infância.

Sobre a data de publicação, não é por acaso que tenham sido elaborados nos últimos 20 anos, justamente o período em que a educação de primeira infância se fortaleceu na agenda das políticas educacionais nacionais e internacionais em resposta aos fatores já destacados neste estudo.

O recorte etário contemplado em cada documento, vincula-se com a regulação e a organização do sistema educativo em cada país e com o lugar ocupado pela educação de primeira infância nesse mapa. Os documentos brasileiros direcionam a regulação para a faixa etária desde o nascimento, ou seja, de zero a cinco anos de idade, em decorrência do que prevê o marco regulatório geral da educação. Em Portugal, onde o atendimento está vinculado à educação somente a partir dos 3 anos de idade, as OCEPE seguem essa premissa, embora indiquem que são extensivas também às creches:

[...] encaramos a educação como um contínuo, do nascimento à idade adulta e, conseqüentemente, é crucial alinhar este

documento com os períodos anteriores, no que diz respeito a orientações e práticas pedagógicas na Creche [...]

Apesar de a legislação do sistema educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) incluir apenas a educação pré-escolar a partir dos 3 anos, não abrangendo a educação em creche, considera-se, de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, que esta é um direito da criança. Assim, importa que haja uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios. (PORTUGAL, 2016, p.4)

Conforme estudos já realizados nos dois países (LEMOS, 2017; SOUSA, 2018; AGUIAR, 2018; RIOS, 2018), a elaboração se deu com base em processos participativos com menor ou maior grau de coletivização das decisões. No Brasil, as DCNEI foram construídas pelo CNE e resultaram de estudo encomendado, mas mesmo assim, pode-se considerar que houve algum grau de participação, embora baixíssimo, pois os membros do Conselho são representantes dos interesses de diversos segmentos da sociedade civil, bem como o grupo de pesquisadores da universidade que prestou consultoria à elaboração das Diretrizes. De modo distinto, o processo de construção da BNCC foi longo e envolveu milhares de profissionais da educação de todo o país. Ainda que haja questionamentos sobre a forma de participação, de sistematização e de validação das colaborações, não se pode negar que tenha havido consultas (CÁSSIO, 2017). A ruptura com o processo participativo ocorreu devido a mudanças na conjuntura política na transição de governos⁸, quando coletivos de empresários, representados por suas entidades, assumiram a condução dos trabalhos, especialmente no último ano de elaboração da BNCC. A autoria da versão final é do Ministério da Educação e das entidades representativas da educação dos estados e dos municípios, no entanto, na terceira versão, por exemplo, também assumia a autoria o Todos Pela Educação (TPE), organização da sociedade civil mantida por empresários da educação.

Em Portugal, segundo estudos de Lemos (2017), a elaboração de cada uma das edições das OCEPE teve características diferentes devido às conjunturas

8 Em 2016, no governo ilegítimo de Michel Temer, em decorrência do impeachment sofrido por Dilma Rousseff, os empresários da educação assumem o protagonismo dos encaminhamentos e a revisão da BNCC (ANDRADE, NEVES, PICCININI, 2017).

político-sociais vividas em ambos os momentos no país. Na primeira edição, momento de real desenvolvimento e afirmação da educação pré-escolar em Portugal, o Departamento de Educação Básica promoveu, durante dois anos, um profundo processo de consultas envolvendo profissionais e investigadores. Na segunda edição, houve substancial redução de consultas à classe profissional. Por tratar-se de um documento nacional é de estranhar a autoria pessoalizada⁹, de certo modo, ela obnubila a participação e o carácter coletivo do processo de construção do documento.

Se por um lado o carácter nacional e a identidade curricular dos documentos anunciam a intencionalidade de garantia de direitos à educação de qualidade na primeira infância, por outro não logrou ainda sua efetividade em nenhum dos dois países. Entretanto, um desdobramento perceptível e acelerado tem sido a transição das decisões sobre currículo do âmbito local – redes e sistemas, unidades educativas e trabalho docente – para o contexto dos textos das políticas curriculares, das métricas das avaliações em larga escala e dos dispositivos externos de produção de materiais didáticos. Evidentemente não se pode negar a força e o poder local sobre as decisões curriculares, especialmente no currículo em ação, mas também não se pode deixar de questionar o poder de constrangimento das políticas do conhecimento oficial sobre os contextos locais e as práticas desenvolvidas.

2.3 Currículo para a primeira infância: entre a orientação e a prescrição

Na análise do design curricular são considerados os aspectos gerais de cada documento e, na sequência, com mais detalhamento, os relativos à forma de organização do currículo e ao recorte de conhecimentos.

As OCEPE contemplam três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. Na primeira – Enquadramento Geral –, constam os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, traduzindo o marco conceitual norteador da proposta, centrado nos seguintes aspectos: desenvolvimento e aprendizagem como indissociáveis, crianças como sujeitos do processo educativo, respostas à todas as crianças, construção articulada do saber e clima relacional em que educar e cuidar estão intimamente interligados. Ainda nos pressupostos gerais, a intencionalidade educativa é declaradamente voltada à construção e à gestão do currículo com

9 Estudo de Cardini e Guevara, realizado em 2017, analisa os documentos curriculares para a educação de infância da Argentina, Canadá (Ontario), Chile, Escócia, Nueva Zelândia, Singapura e Suécia e somente em um deles a autoria é assumida por especialistas.

base na reflexão a partir do “ciclo interativo – observar, planejar, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (PORTUGAL, 2016, p. 5). Consta, ainda, orientações sobre a organização do ambiente nos estabelecimentos educativos, do ambiente da sala de referência e das relações e interações.

Há, portanto, duas intencionalidades anunciadas nas OCEPE: construção e gestão do currículo pautados no trabalho docente e no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Com isso, afirma o objetivo de “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (PORTUGAL, 2016, p.5), bem como sua identidade não como um “[...] programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Idem., p.13).

O currículo é concebido como o “conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (Idem., p.106). Pode-se depreender alguns indicativos dessa concepção: i) o entendimento restrito de que currículo é o que acontece no movimento de interação entre os profissionais e as crianças na ação pedagógica; ii) não obstante o título, na discursividade do texto quase não há elementos que qualifiquem a identidade do documento como currículo nacional; iii) a inserção do “não planejado” na concepção de currículo, intenciona lhe dar um caráter de emergente no contexto das relações entre os profissionais e as crianças. Com certeza há elementos criativos, inusitados, inesperados e não planejados que caracterizam o currículo em ação como singular em cada contexto. Todavia, não se pode negar o poder de um currículo oficial – ainda que essa identidade não seja assumida – organizado por áreas de conhecimento desdobradas em componentes curriculares e objetivos, sobre os planos das unidades educativas e a ação pedagógica.

Na segunda parte do documento consta o *design* do currículo organizado em três grandes áreas de conteúdos – Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo, Expressão e Comunicação – com os respectivos componentes curriculares e objetivos, conforme demonstrado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 02 – Design curricular das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE, Portugal (2016).

Áreas de Conteúdo	Componentes	Objetivos
Área de Formação Pessoal e Social	Construção da identidade e da autoestima	02
	Independência e autonomia	02
	Consciência de si como aprendiz	03
	Convivência democrática e cidadania	04
Total de objetivos da Área		11
Área de Expressão e Comunicação	Domínio da educação física	03
	Domínio da educação artística	14
	Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	13
	Domínio da matemática	12
Total de objetivos da Área		42
Área de Conhecimento do Mundo	Introdução à metodologia científica	01
	Abordagem às Ciências: conhecimento do mundo social; conhecimento do mundo físico e natural	10
	Mundo tecnológico e utilização das tecnologias	03
Total de objetivos da Área		14
Total geral de objetivos		67

Fonte: Elaborado pela autora com base no documento “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (PORTUGAL, 2016).

Esse *design* curricular – áreas de conhecimento=> componentes por área=> objetivos – aproxima-se do tipo coleção. Por suas características intrínsecas, esse tipo tem mais potencialidade para constranger um currículo que se pretende aberto e emergente. Logo, ainda que sempre haja recontextualizações no trajeto que o documento percorre do contexto de sua produção até o contexto da prática, essas serão as áreas e os componentes obrigatórios nos planejamentos locais. Ademais, a diferença na quantidade de objetivos propostos por área/componente evidencia escolhas inclinadas à ênfase no domínio das linguagens oral, escrita e matemática; somados os objetivos de introdução à metodologia científica aos de conhecimento do mundo físico, natural e tecnológico, percebe-se o predomínio desses sobre os das ciências sociais.

Seria por acaso que a ênfase recai, justamente, nos domínios privilegiados com mais tempo e espaço curricular nas fases subsequentes de formação? Em que medida um currículo com esse *design* aponta para a submissão da infância aos modos de operar pedagógicos característicos da escolarização precoce? De acordo com estudos de Ferreira e Tomás (2018, p.80), o processo de institucionalização da EPE em Portugal tem desenhado uma trajetória “em que o acúmulo de saberes e conteúdos disciplinares centrados numa transmissão didática, padronizada e centralizadora, de tipo individualizado, parece ter em mira a

aquisição de aprendizagens formais e de competências escolares”, antecipando a recontextualização local de políticas transnacionais que eram apenas visíveis nos níveis educativos mais avançados. Descentrar a ação pedagógica das interações e brincadeira, preparar para ser aluno e apresentar evidências das competências escolares adquiridas vem ganhando espaço nos planos curriculares em Portugal. Ademais, a contraposição entre um currículo não planejado e aberto e um design fechado – áreas de conhecimento=> componentes por área=> objetivos – conforme se observa nas OCEPE, revela o tensionamento constante entre o currículo centrado na criança e o currículo centrado no conhecimento.

Para além do foco nos componentes curriculares, as OCEPE demonstram preocupação com a compreensão do documento no contexto da prática ao apresentar orientações e sugestões em dois itens: “O/A educador/a promove essas aprendizagens quando ...[...]” e “Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança [...]”. No primeiro são apresentados exemplos de ações que podem ser desenvolvida sem cada um dos componentes curriculares e, no segundo, as possíveis evidências das aprendizagens das crianças.

Conforme já mencionamos, a BNCC para a EI brasileira integra um documento que também contempla as demais etapas da Educação Básica. Assim, de modo amplo, considera como basilares ao projeto formativo três princípios – éticos, políticos e estéticos – e a noção de competências. O *design* curricular adotado é complexo, disposto na seguinte sequência: competências gerais da Educação Básica=> princípios=> áreas de conhecimento=> competências específicas por área de conhecimento=> componentes curriculares=> competências específicas por componente curricular=> unidades temáticas=> objetos de conhecimento e habilidades. Embora componha o mesmo documento, para a Educação Infantil foi estabelecido um *design* curricular diferenciado, defendido pelos consultores da área de infância como *mais adequado* às suas especificidades. Porém, ao ser integrado ao documento geral, responde às mesmas competências gerais estabelecidas à Educação Básica, compondo o seguinte *design*: competências gerais=> princípios=> eixos estruturantes (interações e brincadeira)=> direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se)=> campos de experiências=> objetivos por campo de experiência e por faixa etária.

A BNCC se anuncia como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p. 7). Ainda, como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Idem., p.8). Essa referência “é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá” (BRASIL, 2017, p.5).

Explicita-se, do mesmo modo que nas OCEPE, um posicionamento reticente em relação a assumir para o documento uma identidade que ultrapasse o caráter de *orientação* à ação pedagógica nas unidades educativas. No entanto, os dois documentos – OCEPE e BNCC – apresentam características qualificadoras de um currículo nacional: recorte claro de componentes curriculares, definições de conhecimentos e habilidades a serem contemplados nos currículos em ação e objetivos operacionais bem específicos. A identidade de currículo oficial nacional é inegável nos dois países. Depreende-se dessa constatação a seguinte questão: Para que um currículo nacional na educação de primeira infância?

Na sequência, no Quadro 3, estão dispostos os campos de experiência que integram a BNCC e a quantidade de objetivos em cada campo, por faixa etária.

Quadro 03 – Design curricular da Base Nacional Comum para a Educação Infantil (BNCCEI), Brasil (2017)

Campos de Experiências	Bebês (0 a 1 anos e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Objetivos
O Eu, o Outro, e Nós	06	07	07	20
Corpo, Gestos e Movimentos	05	05	05	15
Traços, Sons, Cores e Formas	03	03	03	09
Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	09	09	09	27
Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	06	08	08	22
Total de objetivos				93

Fonte: Elaborado pela autora com base no documento “Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017).

De acordo com a BNCC “os campos de experiências 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 do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p.38). Em uma primeira análise, poder-se-ia dizer que o *design* da BNCC está mais inclinado aos códigos integrado e relacional, pois os campos de experiência expandem e ao mesmo tempo esmaecem

as fronteiras das áreas e componentes curriculares tradicionais e incluem as dimensões do desenvolvimento pessoal, moral e social.

De inspiração italiana, o *design* curricular por campos de experiência, ao delimitar um conjunto significativo de objetivos operacionais dirigidos às crianças e não às professoras/es, coaduna-se com a noção de competências adotada como fundamento à organização curricular da BNCC. Essa noção está implicada no entendimento de formação para “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (prática, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p.8) Logo, se presta a estabelecer uma relação direta com o mundo do trabalho já na educação de primeira infância, perspectivando, desde cedo, pressupostos de ação pedagógica engajados com a escolarização.

Somado a isso, o recorte de conhecimentos demonstra, tanto na denominação dos campos de experiências como nos objetivos, escolhas que guardam relação com as áreas de conhecimento definidas às etapas posteriores de escolarização, ou seja, têm inclinação às áreas tradicionalmente incorporadas aos currículos da educação obrigatória, em diversos contextos nacionais. Essa propensão não é, por si só, um problema, mas tal como nas OCEPE, quantitativamente prevalecem os objetivos mais vinculados ao domínio das linguagens oral, escrita e matemática. Ademais, a vinculação com as competências gerais com ênfase no mundo do trabalho e a centralidade na performatividade acadêmica parecem (re)(h)abilitar a teoria do capital humano (MOTTA, 2012) na educação de infância.

Outras questões aproximam a BNCC dos modos de operar característicos da escolarização e anunciam um *design* mais orientado ao código coleção. Assentados na divisão dos conhecimentos em faixas etárias, os campos de experiência segregam a aprendizagem e o desenvolvimento em três tempos (0 a 1 anos e 6 meses; 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; 4 anos a 5 anos e 11 meses), muito mais baseados em uma dimensão cronológica e métrica (Chronos) do que no tempo das aprendizagens das crianças (Kairós), de natureza mais qualitativa. Embora anuncie que os grupos de objetivos não podem ser considerados de forma rígida, pois há diferenças de ritmo no desenvolvimento das crianças a serem observadas na ação pedagógica, paradoxalmente um currículo com essas características está pouco atento ao tempo das crianças, pois toma como parâmetro um desenvolvimento mais inclinado à normalização estabelecida por uma sequência arbitrária de objetivos por faixa etária.

Ademais, os objetivos não *conversam*, ou seja, não se dirigem ao trabalho docente, mas diretamente ao desempenho das crianças com clara indicação de foco nos resultados e não no processo. Por que um currículo nacional para a EI “conversaria” diretamente com o desempenho das crianças? Ao definir metas

específicas a serem alcançadas em cada recorte etário responsabiliza de imediato as/os professoras/es pelo alcance delas. Não é difícil prever os desdobramentos dessa prescrição ao trabalho docente e à aprendizagem e desempenho das crianças.

Ao comparar os dois planos, a primeira diferença notável é que a abordagem portuguesa fornece aos professores orientações detalhadas ao seu trabalho, com sugestões sobre as aprendizagens a promover, indicações de como as aprendizagens podem ser observadas nas ações das crianças e sugestões de como a/o professor/a pode promover tais aprendizagens. Percebe-se mais espaço para as escolhas do/a professor/a e maior preocupação com o processo. A abordagem brasileira, por outro lado, conversa pouco com os professores, com foco totalmente voltado ao desempenho das crianças. Apesar de tais diferenças, em ambos os planos, o *design* curricular estabelecido, revela a concentração, sobretudo, nos resultados acadêmicos, ou seja, nas competências em três grandes áreas de conhecimento, justamente aquelas definidas pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) como prioritárias – Leitura, Matemática e Ciências¹⁰. Sobre essa vinculação, quando analisam o documento português, Ferreira e Tomás (2018, p.69) argumentam que a estratégia tem sido apresentada como uma espécie de solução para “obstar a um futuro hipotecado pelo insucesso escolar precoce.”

Considerações finais

O enquadramento do *design* curricular da BNCC e das OCEPE nos códigos apresentados não deve ser considerado absoluto ou definitivo. Neste estudo intencionou-se construir argumentos na direção de demonstrar como as políticas do conhecimento oficial têm, cada vez mais, pressionado a educação de primeira infância a se orientar por uma noção de qualidade concordante com práticas escolarizantes, aferíveis mediante a apresentação de resultados inerentes à iniciação das crianças nas aprendizagens acadêmicas ulteriores (FERREIRA; TOMÁS, 2018). Essa aproximação tem desdobramentos sobre os modos de operar das/os professoras/es, pois ampliam cobranças em relação a performances escolares e a *normalização* das aprendizagens e do desenvolvimento ao mesmo tempo que reduzem os tempos e espaços dedicados a dois eixos curriculares centrais à educação de infância, quais sejam: brincadeira e interação. Logo, o *design* curricular expressa bem mais que escolhas organizativas aleatórias, porquanto

10 Embora o *Programme for International Student Assessment* (PISA) seja destinado a avaliar os/as estudantes de 15 anos, seus desdobramentos têm alcançado os currículos das demais etapas da educação.

explicita intencionalidades políticas, pedagógicas, epistemológicas e ideológicas na construção de um projeto educativo que, ao mesmo tempo, reverbera e reflete as demais etapas educativas.

Da análise, depreende-se algumas urgências em relação às questões curriculares para a educação de primeira infância:

- a. retomar as finalidades e os propósitos da educação pública para a primeira infância, que se encontra sob tensão, com a finalidade de preservar suas particularidades constitutivas em relação às etapas ulteriores de escolarização;
- b. reconhecer, no âmbito da produção acadêmica e no contexto da prática, a força dos documentos curriculares nacionais em induzir e/ou impor uma identidade para a educação de primeira infância, como pressuposto para garantir suas especificidades;
- c. problematizar a ênfase curricular mais fundada em fatores externos e menos nos internos e nos processos pedagógicos para analisar seus efeitos sobre o desenvolvimento e a socialização das crianças pequenas;
- d. questionar os desdobramentos do *design* curricular voltado à incorporação cada vez mais precoce dos conhecimentos recomendados por organismos internacionais, focados no desempenho escolarizado e sua vinculação com o uso intensivo de apostilas e manuais do tipo escolar, com visão estreita de ambiente educativo restrito à sala de atividades.

Referências

AGUIAR, M. A. S. Política educacional e a base nacional comum curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 722-738, set./dez. 2018.

APPLE, W. M. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. Vol. I, II e III.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 01**, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pd>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2017**. Dispõe sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: 2017a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017b, Seção 1, pp. 41 a 44.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.570/2017**. Homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação e o Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Diário Oficial da União de 21/12/2017c, Seção 1, Pág. 146.

CÁSSIO, F. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **NEXO**, 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em: 20 set. 2018.

CARDINI, A.; GUEVARA, J. El lugar del currículum em el mapa de la educación de la primera infancia. **Documento de trabajo**, Nº 160, Agosto de 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321806965>. Acesso em: 01 abr. 2019.

DANDURAND, R. “Pour une définition sociologique de l'enfance contemporaine: une conception élargi du parentage”, **Cahiers Québécois de Démographie**. V.23, n.2, pp.341-357, autonome 1994. Disponible em: <http://www.erudit.org>. Acesso em 10 mai. 2019.

FERREIRA, M. Tomás, C. “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, 31(2), pp. 68-84, 2018. DOI: 10.21814/rpe.14142

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

YOUNG, M. **The Curriculum of the Future**. London, Routledge, 1998.

YOUNG, M. Alternative educational futures for a knowledge society. **European Educational Research Journal**, 9(1), p. 1-12, 2010.

LOSSO, C., & MARCHI, R. (2011). A construção social do “ofício de aluno” na educação infantil. **Atos de Pesquisa em Educação**, 6(3), 603-631.

LEMOS, Â. Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspectivar o futuro. Portugal, **Cadernos de Educação de Infância**, nº 110, Jan/Abr, 2017.

MOREIRA, J.A. da S. Políticas para educação infantil e a agenda E2030 no Brasil. **Revista FAEEBA de Educação Contemporânea**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 77-96, jan./abr. 2019.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformações dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26. n.91, p.391-403, Maio/Ago. 2005.

MOTTA, V. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

NÓVOA, A. Ilusões e desilusões da educação comparada: política e conhecimento. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, nº 51, 2017. (p. 13-31)

PACHECO, J. A. **Educação, formação e conhecimento**. Porto Editora: Porto Portugal, 2014.

PONCE, B. J.; DURLI, Z. Currículo e identidade da educação infantil. 2015. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 775-792, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84975780267&partnerID=40&md5=1e9fc91110bd253973233f1ee7566fd2>. Acesso em: 20 mai. 2019.

RUIZ, G. R.; ACOSTA, F. La educación comparada en América Latina: tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporáneos de la comparación en los estudios pedagógicos. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, nº 51, 2017. (p. 57-75)

SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (Org.). **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011. p. 15-38.

SOUSA, F. O currículo para a educação pré-escolar entre o específico e o comum: o caso das OCEPE. **Revista de Estudos Curriculares**, vol 9, nº 1, Portugal, 2018.

VIEIRA, L.M.F. A educação da criança de zero a seis anos no sistema educacional brasileiro: redefinições e tensões. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (Orgs). **Políticas Públicas e Educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **ODS4. Educação de qualidade**. 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>. Acesso em: 28 set. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Conheça os novos 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU**. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-daonu/>. Acesso em: 17 mar. 2019.

PORTUGAL. Ministério da Educação/DGIDC. **Metas de Aprendizagem**. (Coordenação de SIM SIM et al.) Portugal, 2010. Disponível em: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/>. Acesso em 25 abr., 2019.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 147/97**. Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Diário da República – I Série-A, N.º 133, de 11 de junho. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/28282834.pdf>

PORTUGAL. **Despacho n.º 9180/2016**. Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Diário da República – 2ª Série, N.º 137, de 19 de julho de 2016. Disponível em <https://dre.pt/application/file/74981174>

RIOS, G. **Uma análise crítica do discurso de atores protagonistas sobre o direito à educação básica**: o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/322926190>. Acesso em 20 de nov. 2018.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.