

## O QUE QUER O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL? UM GESTO ANALÍTICO DOS DOCUMENTOS DA POLÍTICA CURRICULAR

WHAT DOES THE CURRICULUM FOR EARLY EARLY EDUCATION WANT? AN ANALYTICAL MANAGEMENT OF CURRICULAR POLICY DOCUMENTS

¿QUÉ QUIERES O CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL? UN GESTO ANALÍTICO DOS DOCUMENTOS DE POLÍTICA CURRICULAR

Gilmara Santos de Jesus<sup>1</sup> 0009-0001-4264-4192  
Reginaldo Santos Pereira<sup>2</sup> 0000-0001-6169-9773

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação de Ituberá, Bahia, Brasil; gil.uneb@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Itapetinga, Bahia, reginaldousesb@gmail.com

### RESUMO:

Nesta investigação, foi tecida uma análise dos documentos curriculares para a Educação Infantil, a saber, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2009), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e seus engendramentos discursivos constitutivos da política curricular. Tais documentos demarcaram o contexto da Educação Infantil com o atravessamento dos seus discursos e que não trazem em si uma linha contínua das suas significações, mas revelam as continuidades, as rupturas, os liames e os entrelaços desse composto curricular. Ao diagramar-se a política curricular através dos documentos RCNEI, as DCNEI e a BNCC, percebeu-se que cada um foi elaborado sob forte influência do contexto histórico. Os saberes que se põe a falar sobre a criança e sua infância a partir dos RCNEI são os mesmos que vislumbram a Educação Infantil como etapa preparatória da escolarização. Na análise das DCNEI, percebe-se a ideia de Educação Infantil como etapa que fornece meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. Já a BNCC, traz rupturas à política curricular para Educação Infantil, pois o que se põe em disputa no currículo evidencia-se no estabelecimento da gestão de competências e fixação de conteúdos.

**Palavras-chave:** documentos curriculares; educação infantil; política curricular.

### ABSTRACT:

In this investigation, an analysis of curricular documents for Early Childhood Education was carried out, namely, the National Curricular Reference for Early Childhood Education – RCNEI (1998), the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education – DCNEI (2009), the National Common Curricular Base – BNCC (2017) and its discursive engendering constitutive of curricular policy. Such documents demarcated the context of Early Childhood Education by crossing their discourses and which do not carry within themselves a continuous line of their meanings, but reveal the continuities, ruptures, links and intertwinings of this curricular compound. When diagramming the curriculum policy through the documents, the RCNEI, the DCNEI and the BNCC, it was noticed that each one was prepared under the strong influence of the historical context. The knowledge that is discussed about children and their childhood from the RCNEI is the same that envisions Early Childhood Education as a preparatory stage for schooling. In the analysis of the DCNEI, the idea of Early Childhood

Education is perceived as a stage that provides means to progress in work and subsequent studies. The BNCC, on the other hand, brings ruptures to the curriculum policy for Early Childhood Education, as what is in dispute in the curriculum is evident in the establishment of skills management and content fixation.

**Keywords:** curricular documents; child education; curriculum policy.

**RESUMEN:**

En esta investigación se realizó un análisis de los documentos curriculares para la Educación Infantil, a saber, la Referencia Curricular Nacional para la Educación Infantil – RCNEI (1998), las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil – DCNEI (2009), las Normas Comunes Nacionales para la Educación Infantil Base Curricular – BNCC (2017) y su engendramiento discursivo constitutivo de la política curricular. Tales documentos demarcaron el contexto de la Educación Infantil al cruzar sus discursos y que no llevan en sí una línea continua de sus significados, sino que revelan las continuidades, rupturas, vínculos y entrelazamientos de ese compuesto curricular. Al diagramar la política curricular a través de los documentos RCNEI, el DCNEI y el BNCC, se advirtió que cada uno fue elaborado bajo la fuerte influencia del contexto histórico. Los conocimientos que se discuten sobre los niños y su infancia desde el RCNEI son los mismos que visualizan la Educación Infantil como etapa preparatoria para la escolarización. En el análisis de la DCNEI, la idea de Educación Infantil se percibe como una etapa que brinda medios para progresar en el trabajo y los estudios posteriores. El BNCC, por otro lado, trae rupturas en la política curricular de la Educación Infantil, ya que lo que está en disputa en el currículo se evidencia en el establecimiento de la gestión de competencias y la fijación de contenidos.

**Palabras clave:** documentos curriculares; educación infantil; política curricular.

## Introdução

Nos emaranhados dos fios que compõem a política curricular para a Educação Infantil, encontramos uma coordenada que nos guia neste itinerário investigativo como forma de percorrermos por esse trajeto que, apesar de longo, é descontínuo, marcado por rupturas e irá nos possibilitar localizarmos emergências e proveniências as quais constituem sustentáculos para a formação desse currículo como campo discursivo. Nesse deslocamento buscamos rastrear as circunstâncias histórico-políticas que ascendem os propósitos de uma política curricular para Educação Infantil.

Considerando que esta escavação envolve um processo de análise do engendramento dos saberes articulados em suas formações enunciativas que nutrem e distinguem as práticas discursivas, utilizaremos esta abordagem para diagramar os discursos para política curricular da educação infantil e suas descontinuidades a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular.

Todavía, esse gesto genealógico se reporta ao processo histórico de constituição da política curricular da Educação Infantil nacional. O que nos interessa, portanto, é observar esses acontecimentos que movem a história e interrogar o que é que faz e como faz esse movimento

de elaboração dos documentos curriculares. Nesse caso, pretendemos problematizar o que quer uma política curricular para a Educação Infantil.

A configuração da Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado emergiu uma constituição de diferentes discursos proferidos na tentativa de elucidar possibilidades de como deve ocorrer a educação para as crianças nesta etapa de ensino. É a partir desse primeiro contexto, o da ordem do direito e o da obrigatoriedade, que se dá a questão, especificamente relacionada à elaboração de uma proposta curricular que fosse capaz de gerir esse espaço próprio formado para a criança da educação pública (CURY, 2018).

Na investigação, tecemos uma análise dos documentos curriculares para a Educação Infantil, a saber, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2009), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e seus engendramentos discursivos constitutivos da política curricular. Tais documentos demarcaram o contexto da Educação Infantil com o atravessamento dos seus discursos e que não trazem em si uma linha contínua das suas significações, mas revelam as continuidades, as rupturas, os liames e os entrelaços desse composto curricular.

## **RCNEI: uma elaboração estratégica**

Com o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança na conjuntura da promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e, posteriormente, como primeira etapa da Educação Básica através da regulamentação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB 9394/96, iniciou-se uma intensa movimentação pela qual puseram-se a definir concepções de currículo e educação para etapa educacional.

Após esse regramento normativo, inicia-se uma movimentação no Ministério da Educação – MEC, em função da realização de estudos e pesquisas para produção de materiais específicos para a Educação Infantil. A partir dessa preocupação que a Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI, definiu algumas ações prioritárias para incentivar a elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas que estivessem coerentes com as diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994).

Em dezembro de 1994, foi definida uma equipe de trabalho coordenada por Ângela Barreto e composta pelos técnicos da COEDI, técnicos do MEC, além de cinco consultores especialistas em Educação Infantil para analisar algumas propostas curriculares em vigência nas Secretarias de Educação dos estados e dos municípios das capitais e, por fim, elaborarem

um trabalho com definições sobre o que é currículo ou proposta pedagógica na Educação Infantil (Brasil, 1996), culminando nos cadernos da COEDI conhecido como “As carinhas”.

Apesar desses cadernos terem como objetivo apresentar fundamentos para a concretização de uma Política Nacional de Educação Infantil, após a homologação da LDB 9394/96, inicia-se as discussões para a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, mas esses materiais não foram levados em consideração (Lisboa; Quillici; Prado, 2016). De acordo Cerisara (2002), a versão preliminar do RCNEI foi elaborada de maneira inesperada e com uma desarticulação em relação a construção da Política Nacional da Educação Infantil.

Assim, em fevereiro de 1998, foi encaminhada uma versão a 700 profissionais da Educação Infantil para que fosse realizado um parecer sobre esta elaboração e entregue ao MEC no período de um mês. Todavia, a versão final foi aprovada em outubro de 2018, sem ao menos ouvir os apelos dos pareceristas para a ampliação do prazo da sua análise. Ao que tudo indica havia uma urgência por parte do MEC na publicação deste documento, mesmo acarretando o atropelamento das próprias orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e que ainda não haviam sido aprovadas pelo Conselho Nacional da Educação (Cerisara, 2002).

O RCNEI constituiu-se um documento de orientação curricular destinado às creches, pré-escolas e entidades equivalentes, e integrou a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC. Sua circulação ocorreu no início do ano letivo de 1999, destinado para auxiliar os professores na realização do trabalho educativo diário com as crianças pequenas (Brasil, 1998).

O RCNEI foi organizado em três volumes, intitulados: 1) Introdução; 2) Formação pessoal e social; 3) Conhecimento do mundo. O primeiro volume caracteriza-se em seus aspectos gerais de forma a trazer reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, informando e fundamentando as concepções de criança, de educação, de instituições de Educação Infantil e de seus profissionais. Além disso, definem os objetivos gerais da Educação Infantil baseado nas opções teóricas e epistemológicas de cada concepção assumida. O segundo volume está relacionado com as experiências do âmbito pessoal e social, apresentando eixos de trabalhos que favorecem, prioritariamente, os processos constitutivos da identidade e autonomia das crianças. O terceiro volume relaciona-se com aquilo que ali é expresso por conhecimento de mundo, determinando seis eixos de trabalhos orientadores das diferentes linguagens das crianças, quais sejam: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (Brasil, 1998).

Após essa conquista de obter a legitimidade da Educação Infantil como o espaço próprio de direito da criança e dever do Estado, os discursos agora se voltam para a luta em defesa da qualidade da Educação Infantil através da qualificação dos professores e quadros especializados, de suporte financeiro e técnico, de articulá-la com o Ensino Fundamental, além disso, há uma pressão internacional sobre o Estado brasileiro, especificamente a partir da Conferência de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, para que fosse erradicado o analfabetismo e mudasse substancialmente as prioridades do atendimento educacional no país. Com essas pressões vinda de muitos lugares e entre acordos discursivos emerge um amplo movimento de formulação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Bujes, 2002; Rosemberg, 1993).

Dado a esse afã de legalizar a Educação Infantil, buscar a sua expansão, criar políticas para esse novo espaço, entre as pressões e disputas ocorridas no momento, que o Ministério da Educação elabora e põe em prática o RCNEI, no final de 1998. Como postulado na própria apresentação desse composto de materiais, ele surge como um guia, como “um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade” (Brasil, 1998, p. 13). Portanto, frente a essa historicidade analisamos panoramicamente certas discursividades que se constituíram nesse documento e passaram a dar significado ao movimento de formulação de currículos da Educação Infantil em nosso país.

Nos anos 1990, cuja conjuntura histórica reúne um aumento significativo nas produções científicas/acadêmicas relacionadas a elaboração da proposta curricular da Educação Infantil, há uma formulação de discursos que definem concepções sobre a Educação Infantil e seu compromisso. A partir dessa elaboração de saberes há uma base teórica que merece destaque, especialmente os da área *psi*, pois a partir desses preceitos e conceitos-chave que tais propostas se assentaram. Porquanto, os currículos passaram a ser pautados pelas perspectivas do construtivismo, sociointeracionismo, da psicologia rogeriana, entre outros, as quais preocupavam-se com o que ensinar, como levar em consideração as fases do desenvolvimento das crianças, como orientar as práticas pedagógicas para atender essa nova etapa educacional (Bujes, 2002).

Ao analisarmos os discursos que compõe o RCNEI percebemos como a sua elaboração contava com formações enunciativas que pudessem orientar como os professores deveriam atuar na regência da primeira etapa da Educação Básica e, desse modo, a docência passa a ser inventada de acordo aos pressupostos desta política curricular. Trata-se de uma nova forma de utilizar-se da educação das crianças para atender as emergências da sociedade capitalista, que

por ora começa a ganhar força neste novo cenário da política social e econômica da década de 1990.

De acordo com Bujes (2002), a proposta de espaços especializados para a infância – as creches e pré-escola – é o bem-estar da população e melhoria das suas condições, portanto a administração pública volta-se para uma educação cada vez mais precoce das crianças de 0 a 6 anos conjugada através dos discursos da potencialização da educação instrumentalista, do aumento das habilidades cognitivas e técnicas dessas crianças. Conforme o RECNEI,

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos ligados ao projeto em curso (Brasil, 1998, p. 58).

Com o fragmento abaixo exemplificamos como algumas atividades propostas no documento estruturavam o controle do espaço-tempo e, conseqüentemente, operam como função estratégica:

A rotina representa a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem orientadas (Brasil, 1998, p. 54).

Essas atividades referem-se a operações que se exercem em sua relação com o tempo, neste caso o tempo é precisamente aproveitável para que tanto possa ser realizado atividades repetitivas sobre o corpo em função de atingir um determinado objetivo de aprendizagem, quanto para demarcar como as crianças possuem suas fases de desenvolvimento e a cada fase é necessário que demonstre uma progressão dessas aprendizagens. Sendo assim, nas instituições de Educação Infantil utilizam-se do tempo integralmente para cumprir com as atividades que pressupõe como as mais específicas e importantes na atuação com a criança (Bujes, 2002).

Até esse ponto, com as exposições dos excertos, demonstramos como o RCNEI está claramente em sintonia com a ordem daquele contexto. O caráter das suas operações compostas por atividades de repetição, com a constituição de um tempo serial, linear, evolutivo, se propõe a extrair toda capacidade de cada indivíduo na intenção de potencializar suas competências técnicas. Neste caso, as formações discursivas do RCNEI se assemelham com a organização de uma fábrica moderna, cujo controle utilizava-se do cronômetro como marcador temporal para que o funcionário executasse as atividades com mais precisão e rapidez possíveis (Veiga-Neto, 2011).



Podemos dizer assim, que os sistemas de pensamento do RCNEI incluem formas particulares de pensar sobre a Educação Infantil, as práticas pedagógicas e com seu aparato instrumentalista, através das experiências pedagógicas, se propõe a constituir este novo espaço educacional próprio da criança através da definição técnica do que a criança deve aprender, como deve aprender, com qual ordenação pedagógica, em função do atendimento das proveniências do mercado econômico. Portanto, ao valorizar este certo modo de constituir a Educação Infantil este dispositivo curricular regula o espaço-tempo através da determinação de capacidades e competências.

## **DCNEI: uma política consolidada ou fraturada?**

Decorrido uma década de institucionalização do RCNEI, o MEC homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009) que foram reformuladas e atualizadas a partir da Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98, dos quais seus princípios e orientações para os sistemas de ensino não perderam a validade, ao contrário, requisitavam novas adequações para atender o debate que traziam outras demandas para a política de Educação Infantil.

Respondendo a tais requisições, a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC deliberou um convênio de cooperação técnica com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em função da realização de estudos e debates sobre currículo da Educação Infantil no contexto nacional. Por sua vez, este enlace produziu uma série de documentos que desencadeou formações discursivas em torno da produção de currículo, dentre eles: Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares e Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica, reforçando a exigência de novos marcos normativos para Educação Infantil (Brasil, 2013).

Nos referidos documentos justifica-se a necessidade de revisão das Diretrizes Curriculares pela amplitude e velocidade das transformações as quais a sociedade vivenciava, sobretudo com as mudanças tecnológicas, científicas, econômicas e políticas, em meados do século XX, que começaram a se intensificar e a incidir em diferentes campos da vida produzindo seus efeitos sobre o comportamento humano. Assim, cabia um repensar nas práticas cotidianas da Educação Infantil como direito público subjetivo do cidadão e como função do Estado (Brasil, 2009). Neste caso,

A história vivida na construção de consensos viabilizou uma política nacional de Educação Infantil, entre diferentes instâncias governamentais, e envolveu diversos setores da sociedade civil, entidades não-governamentais, governos, conselhos

municipais, estaduais e da União, legisladores, resultando no reconhecimento das creches e pré-escolas como estabelecimentos educacionais, integrantes dos sistemas de ensino, regulamentados, geridos e supervisionados pelos órgãos da educação (Brasil, 2009, p. 10).

Cumpre enfatizarmos que estas negociações, cooperação e pactuação apontam para um entendimento que fortaleceu os saberes sobre o como deveria ser este espaço educacional neste tempo de modificações na sociedade, sobre o qual a Educação Infantil tornou-se um campo de intervenção pedagógica. Essa intervenção é mediada, legalmente, pelos planos de educação, diretrizes curriculares, legislações específicas para o atendimento educacional da infância, os quais estabelecem metas, estratégias, objetivos e diretrizes que normatizam as ações consoantes à Educação Infantil.

A partir de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil tornou-se um documento de caráter mandatório, orientador da formulação de políticas para a formação de professores e demais profissionais da educação, para planejamento, desenvolvimento e avaliação do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, além de informar as perspectivas do trabalho pedagógico, constituindo um instrumento estratégico de consolidação sobre o que se entende por uma Educação Infantil de qualidade (Brasil, 2013). Neste sentido, há que se questionar quais sentidos e significados têm sido atribuídos a esta etapa educacional a partir destas diretrizes curriculares.

Observamos que estas Diretrizes tentam retomar alguns princípios da primeira DCNEI, através das orientações de especialistas e pesquisadores da Educação Infantil. Uma vez que, quando ainda estavam em movimentação de estudos e trabalho para esta escrita da DCNEI, em 1998, houve uma ruptura quando o MEC apresentou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e encerrou os processos de discussões sobre a elaboração de propostas curriculares para a Educação Infantil. Corroborando com essa atitude, para o entendimento que o RCNEI seria a proposta curricular a ser seguida em todo território nacional, apesar de não ter caráter obrigatório (Carvalho, 2015).

As DCNEI tornam-se um instrumento formatador de elaboração do currículo através do qual concede aos estados e municípios a autonomia para elaborarem suas propostas de acordo ao contexto histórico-cultural. Ao interrogarmos o modo como funciona a proposta de elaboração curricular, destacamos um dos fragmentos que apontam para a função sociopolítica das DCNEI:

Considera a Lei nº 9394/96 em seu artigo 22 que a educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são 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. Essa dimensão de instituição



voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas. (Brasil, 2013, p. 84).

Sendo assim, no novo contexto da DCNEI de 2009, podemos destacar que houve um retorno e aprimoramento de alguns dos princípios que foram promulgados pelas Diretrizes de 1998, e apontam os modos pelos quais o currículo da Educação Infantil deve ser pautado, quais sejam:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 98).

Ao fazer menção aos princípios da proposta curricular, o enunciado reitera como as formações discursivas estabelecem conexão com a ordem social vigente e como percebem a criança como um sujeito de direito e produtora de cultura, além disso, indicam as formas de significar a Educação Infantil e o seu currículo. De acordo com Silva (2011), o currículo é sempre resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes existentes em um determinado tempo, e nesta produção está inscrito a força do poder do capital.

Sendo assim, em seu contexto de reformulação, as DCNEI sugerem novas perspectivas para o currículo pautado nos acontecimentos dessa época propondo: a) alguns objetivos e condições para a organização curricular; b) uma proposta pedagógica com vista ao processo de articulação e apropriação das diferentes linguagens da criança; c) reconhecimento das culturas; combate ao racismo e às discriminações étnico-raciais, socioeconômicas e religiosas; d) observância às possíveis formas de violação da dignidade da criança; e) garantia de uma experiência educativa com qualidade, como direito de viver a infância a todas as crianças na Educação Infantil (Brasil, 2013). Desse modo, a política de Educação Infantil que começa a ser implantada com as DCNEI reivindica um arranjo curricular que articule a ação pedagógica com as experiências das crianças e sua infância.

Diante ao exposto, com a homologação da BNCC (Brasil, 2017) colocamos em questão como os discursos implicados nesse documento foram atravessados por liames e descontinuidades para política curricular de Educação Infantil

## **BNCC e as descontinuidades da política curricular para Educação Infantil**

As condições históricas, políticas, econômicas e de rupturas com a política curricular para Educação Infantil afirmada pela DCNEI entra em descontinuidade com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, a qual ganhou força de lei, e foi preconizada como marco regulatório da política educacional brasileira.

Apesar da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2009, como um articulador para a produção do currículo para Educação Infantil, houve uma reiteração, através da instituição do Plano Nacional de Educação – PNE - finalizado em 2014, da necessidade de elaboração de uma base comum curricular. Sendo assim, em agosto de 2014, o MEC notifica na mídia nacional o início do processo de consulta pública nos estados e municípios para definição da BNCC.

O processo político de formulação da Base foi alvo de amplos debates que envolveram atores de diferentes segmentos como: MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Consed, Undime, movimentos sociais, associações científicas e de classe, a rede Todos pela Escola, Movimento pela Base, fundações ligadas a conglomerados financeiros, universidades, professores e escolas que participaram através de consulta *on-line*. Entretanto, os diferentes sujeitos apresentavam articulações políticas que em alguns momentos eram antagônicas e representavam cada luta pela significação da qualidade da educação (LOPES; MACEDO, 2021).

Por mais desigual que a luta por significação tenha sido (e sempre o seja), em função do elevado volume de recursos – públicos, em sua maioria, porque oriundos de renúncia fiscal – mobilizado por fundações e *think tanks*, antagonismos incrementaram as possibilidades de significação (Lopes; Macedo, 2021, p. 41).

A primeira versão da BNCC foi apresentada, em 16 de setembro de 2015, por meio de uma plataforma digital para a consulta pública permitindo que a sociedade, especialistas, comunidade científica, membros da comunidade acadêmica, lessem, criticassem, sugerissem e propusessem outras contribuições. Porém, vale ressaltar que nesta primeira versão a participação da escola e até mesmo dos sistemas de ensino dava-se apenas a parte diversificada da Base que correspondia apenas a uma pequena parte dela para compor a sua totalidade.

Após a sistematização dessas contribuições foi publicado, em maio de 2016, a segunda versão. Desta vez, para a análise desta versão, foram realizados 27 Seminários Estaduais coordenados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais (UNDIME), os quais ocorreram entre o período de 23 de junho à 10 de agosto de 2016. A partir destes seminários foi produzido um relatório com os resultados destes encontros, posteriormente entregue ao Ministério da Educação para a revisão e construção da terceira versão. De acordo com este relatório, no que concerne à Educação Infantil, houve um

grande avanço entre a primeira e a segunda versão, entretanto alguns aspectos necessitavam ser ajustados para a terceira versão (BRASIL, 2016), entre eles:

- **INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA:** recomenda-se esclarecer que o brincar é espontâneo, mas que, da parte do docente, se faz necessária a intencionalidade pedagógica na Educação Infantil, destacando o papel do professor nessa etapa;
- **GRUPOS ETÁRIOS:** a organização por grupos etários – bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) –, e não pela divisão em creche e pré-escola, é positiva. No entanto, destaca-se a preocupação sobre a identidade dessa etapa e a preservação de percursos que respeitem o desenvolvimento de cada criança;
- **PRÁTICAS DE LEITURA E ORALIDADE E EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS:** é necessário dar mais ênfase às práticas de oralidade e leitura; além de experiências matemáticas que potencializem a aproximação das crianças ao sistema de numeração e conceitos de classificação. A Educação Infantil não é preparatória para o EF, nem se busca que as crianças tenham práticas prototípicas desta etapa, mas a aproximação a essas experiências é positiva, sem a necessidade da formalização (Brasil, 2016, p. 16).

Aqui já poderíamos perceber como a busca de permear a Educação Infantil para uma preparação tanto para as etapas subsequentes, quanto por tornar-se um espaço agenciador de capital humano, começa pelo envolvimento de conduzir a ação docente através da responsabilização pela intencionalidade pedagógica, o brincar até poderia demonstrar ser “espontâneo” para a criança, mas o professor deveria estar sempre vigilante envolto de estratégias que coincidem com o envolvimento da regulação do espaço, do tempo, das faixas etárias de desenvolvimento. “Pode-se dizer que o modelo moderno de escolarização constitui um aparelho específico, na medida em que funciona segundo normas que enquadram as ações das crianças, produzindo um sujeito/objeto aluno” (Resende, 2019, p. 134).

Ressalvado essas formações discursivas que parecem ganhar força na formulação da Base, a terceira versão passa a ser definida com as devidas considerações e outras reformulações as quais foram entregues ao CNE, em 06 de abril de 2017, e posteriormente, foram realizadas cinco audiências públicas, uma em cada região do país, no período entre julho a setembro, somente de caráter consultivo. Decorrente a isso, com as devidas alterações, o CNE aprova este documento que resultou na Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Desse modo, a BNCC, com caráter de lei, propõe uma organização para os currículos a partir do seu empreendimento que vem sendo vislumbrado em uma perspectiva privatista. Para a Educação Infantil, foi proposto a organização do currículo pautado pelos campos de experiências, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se articulam com os saberes e conhecimentos da infância. Tais campos estão divididos em: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Espaços, tempos, quantidades,

relações e transformações”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” (Brasil, 2017, p. 40-43). Por sua vez, cada um destes, em meio a estas experiências, busca atrelar as suas ações aos seis direitos de aprendizagem estabelecidos: conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se.

O que nos chama atenção neste modo é como estes conceitos estão sendo significados nesta política curricular, sobretudo, o que tem sido preconizado como Educação Infantil. Nas suas formulações, este documento apresenta a seguinte significação:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (Brasil, 2017, p. 34).

Nos discursos preconizados pela Base que há uma conexão para gerenciar o espaço-tempo da Educação Infantil os quais “estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças” (Brasil, 2017, p. 44), com a condução da ação docente através da responsabilização da intencionalidade pedagógica, sob a qual “essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador” (Brasil, 2017, p. 39) para ordenar e codificar aquilo que entendem como experiências necessárias para a aprendizagem das crianças. Em suma, percebemos como há um investimento sobre a Educação Infantil de forma a trabalhar com o desenvolvimento das competências para a ativação de determinado capital humano.

## Conclusões

Ao diagramarmos a política curricular através dos documentos RCNEI, as DCNEI e a BNCC, percebemos que cada um foi elaborado sob forte influência do contexto histórico. Os saberes que se põe a falar sobre a criança e sua infância a partir dos RCNEI são os mesmos que vislumbram a Educação Infantil como etapa preparatória da escolarização. Na análise das DCNEI, percebemos a ideia de Educação Infantil como etapa que fornece meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores, porém apesar desta investida as Diretrizes diferem avançam por apresentarem a criança como um sujeito social e de direitos que devem estar no centro do planejamento pedagógico, através do qual suas experiências infantis devem ser aproveitadas nesta organização curricular.

Já a BNCC, traz rupturas à política curricular para Educação Infantil, pois o que se põe em disputa no currículo evidencia-se no estabelecimento da gestão de competências e fixação de conteúdos que devem responder a uma lógica pautada em modelos de avaliação externa e gerencialista na educação para crianças, que investem numa teia discursiva que prescreve modos de ensinar e aprender.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação Infantil no Brasil**: situação atual. Brasília: MEC/SE/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Parecer CEB n. 22/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE /CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEB, 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infâncias e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 3, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistaseletronicas.pucrs.br>> Acesso em: 11 de set. 2022.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Revista Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação infantil como dever do estado. In: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (Orgs.). **Educação Infantil**: a luta pela infância. Campinas, SP: Papirus, 2018.

LISBOA, Carla; QUILLICI, Armindo; PRADO, Mariana do. A concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI. **X Seminário Nacional do HISTEDBR**. UNICAMP, 2016.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

RESENDE, Haroldo de. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta, FERREIRA, Isabel. M. Creches e pré-escolas no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 85, p. 81–82, 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/955>. Acesso em: 23 jun. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Das teorias tradicionais às teorias críticas. In: **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

#### **SOBRE O/AS AUTOR/AS**

**Gilmaras Santos de Jesus**. Mestre em Educação pela UESB. Docente da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Ituberá, Bahia. Contribuição de autoria: escrita do artigo – <https://lattes.cnpq.br/1731822474764574>

**Reginaldo Santos Pereira**. Doutor em Educação pela UFSCar. Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Grupo de Pesquisa CNPq Infância, Educação e Contemporaneidade. Contribuição de autoria: escrita do artigo - <https://lattes.cnpq.br/6548838603242766>.

#### **Como citar:**

JESUS, Gilmaras Santos de; PEREIRA, Reginaldo Santos. O que quer o currículo para a educação infantil? Um gesto analítico dos documentos da política curricular. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, e14112, 2024. DOI: 10.22481/redupa.v3.14112