



IV Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Novas Reflexões Sobre as Democracias do Nosso Tempo

Pelotas, 26, 27 e 28 de setembro de 2022.

GT: Teoria do Discurso e Pesquisa em Educação

Currículo para a Educação Infantil: Significações discursivas nos textos políticos

Cátia Cirlene Gomes de Oliveira

Doutor (Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Brasil)

Resumo:

Neste trabalho analiso as articulações e produções de sentido presentes em textos políticos destinados à Educação Infantil. Problematizo alguns aspectos relacionados às políticas curriculares dirigidas a ela, para identificar e interpretar como, discursivamente, tem sido significado o currículo na EI. Analiso os textos com o intuito de perceber as significações de currículo, que foram hegemônicas e fixadas em determinado momento contextual e os embates e articulações políticas que cercam essas significações, além dos antagonismos que elas carregam. A Teoria do Discurso (LACLAU e MOUFFE, 2015) orienta a investigação a partir de conceitos-chave como antagonismo; articulação e demandas; equivalência e diferença, que permitem analisar a política curricular para a EI na sua relação com as demais etapas da Educação Básica e a compreensão das políticas de currículo como luta pela significação (LOPES e MACEDO, 2011). Defendo que a etapa da EI e seu currículo (que se desdobra a partir das concepções e das práticas) é um território sem demarcação fixada, que está em constante disputa a partir das diferentes significações de seus elementos constituintes.

Palavras-chave: POLÍTICAS DE CURRÍCULO; EDUCAÇÃO INFANTIL; TEXTOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL; TEORIA DO DISCURSO; ANTAGONISMO

Introdução

Este trabalho é um desdobramento da Tese de Doutorado defendida em março/2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED/UERJ, sob a orientação da Prof^ª Rosanne Evangelista Dias, intitulada “Currículo para a Educação Infantil: que território é esse?” na qual busquei interpretar como, discursivamente, tem sido significado o currículo para a Educação Infantil - EI, principalmente nos textos políticos destinados a essa etapa da



Educação Básica - EB.

Mesmo antes da Constituição Federal - CF de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996, marcos legais que reconheceram, respectivamente, a EI como direito da criança e como primeira etapa da EB e a partir dos quais se encontram a maioria das pesquisas sobre seu currículo/políticas, esta não estava à margem das discussões e produções curriculares. Cabe ressaltar que a significação do currículo para a EI é fortemente marcada pela história da constituição desta etapa e das lutas sociais pela sua ampliação/democratização, concretizadas nas conquistas na legislação e das políticas públicas, em grande parte, centralizadas em nível nacional.

Com referência na Teoria do Discurso - TD (LACLAU E MOUFFE, 2014), compreendo que o discurso é tomado enquanto um complexo de elementos dados a partir de um conjunto de relações possível pela polissemia dos significados; como produto de disputas e articulações políticas contingentes; Um discurso se fixa e é reconhecido na sua articulação com outros significados já existentes.

Discurso é o terreno primário no qual a realidade se constitui. Sendo a linguagem constituidora da realidade, só existe dentro de um discurso, pois “fora do discurso há existência, porém não há significação” (GUSTAVO OLIVEIRA, 2009. p. 64) É necessária uma lógica de articulação com outros elementos para que haja significação e essa é atribuída nessa articulação.

A TD compreende a linguagem como constituinte do social e entende que estamos simbolicamente mediados nessas relações sociais. Esta linguagem, fluida, significada provisoriamente e precariamente, de acordo com as contingências, nos permite compreender que o currículo, a escola, o professor, o aluno, entre outros, se constituem por sentidos, construídos por discursos (aqui compreendidos como práticas individuais e/ou coletivas que constituem o social) com maior ou menor amplitude, produzidos por atos de poder e fruto de lutas por hegemonia.

Nessa perspectiva, Lopes (2011), afirma que:

O currículo não é coisa alguma. (...) cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. (...) [As tradições] são um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito (p.40).



Desta forma, os sentidos de currículo são construídos num processo de luta por hegemonia dos sentidos discursivos de cada indivíduo/grupo que se articula em torno de suas demandas próprias. Por estar essa luta mediada simbolicamente pela linguagem e pelas relações sociais, não é possível estabelecer um significado último para escola, professor, aluno ou currículo. Sendo o social constituído discursivamente, haverá sempre discursos (lutando por hegemonia) que defendem e disputam esses sentidos e significações, alguns mais amplos e com maior alcance, mas construídos e possíveis de serem desconstruídos porque são sistemas contingentes de linguagem (LOPES, 2013).

Um discurso surge, também, como representativo de demandas heterogêneas que, a partir de um conjunto de relações se hegemoniza em torno de um mesmo significado, que deixa de ser literal e assume o status de metáfora, o que permite que diferentes demandas, de diferentes sujeitos, se tornem, ainda que provisoriamente, equivalentes e hegemônicas.

Uma categoria a se destacar na TD é o antagonismo, compreendido não como uma luta entre identidades prontas construídas antes da própria relação antagonica, mas como possibilidade para a formação de identidades. O antagonismo, nessa perspectiva, revela a precariedade e a contingência de qualquer identidade, uma vez que esta está sempre ameaçada por algo exterior a ela e, por esse exterior, também se constitui, pois ele pode revelar uma “falta”: “eu sou o que o outro não é”.

Nesta direção, compreendo que os documentos curriculares que forjam o escopo da EI nacional são fruto de articulações políticas e disputas por significação. Buscam difundir os conceitos de infância, de criança, de aprendizagem (entre outros) oriundos das recentes pesquisas de campos como o da psicologia, da sociologia e da neurociência, por exemplo. Ancorados nesses conceitos pretendem definir quais são os fins da EI brasileira e intentam orientar a adoção de práticas pedagógicas cotidianas mais condizentes a esses fins, antagonizando-se aos modelos assistencialista e/ou preparatório que marcam a história da EI brasileira.

No entanto, é possível observar significações distintas da própria EI e do currículo desta etapa, o que revela a precariedade e a contingência dessas significações.

Significações de currículo para a EI nos textos políticos

De acordo com a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, a primeira infância abrange o



período que compreende os primeiros 6 anos completos ou 72 meses de vida da criança, sendo este o público-alvo da EI no Brasil.

O atendimento organizado à primeira infância, em instituições filantrópicas, públicas e/ou privadas, teve a sua origem, por um lado, para atender à demanda da classe operária por um lugar de acolhimento às crianças pequenas durante a jornada de trabalho das famílias, no caso das creches e, por outro lado, para promover o desenvolvimento saudável das crianças das classes mais abastadas, no caso do Jardim de Infância.

As crianças mais velhas não precisariam ficar o tempo todo no ambiente familiar. Não apenas as pobres, mas também as de classe média e alta e mesmo as pertencentes às famílias da corte, no Rio de Janeiro, encontrariam no “jardim de infância” um lugar propício ao seu desenvolvimento e ao cultivo de bons hábitos. A creche, para os bebês, cumpriria uma função de apoio à família e seria exclusivamente para quando as mães precisassem trabalhar. Isso significava, à época, as mulheres pobres e operárias. (KUHLMANN, 2010, p. 472).

Desta forma, a preocupação central destas instituições, inicialmente, esteve mais voltada para as questões sociais das crianças atendidas, no primeiro caso, não havendo a compreensão destes espaços como de cunho educacional. No segundo caso, ao contrário, as instituições já se estabeleceram atreladas a espaços escolares e, por isso, com claros objetivos educacionais (KUHLMANN, 2010, p. 471).

Neste sentido, podemos perceber como uma primeira significação curricular para a EI a complementaridade aos cuidados da família no que se refere aos aspectos de higiene, alimentação, segurança, descanso, entre outros e a centralidade da criança no que se refere ao desenvolvimento motor, afetivo e social, por meio de atividades lúdicas. Nestas, as funções de cuidado e de educação estavam apartadas.

Outra significação do currículo para a EI que se amplia considera, além dos aspectos assistenciais e a centralidade da criança, a preocupação com a escolarização futura, assumindo um caráter preparatório/antecipatório da escolarização é a pré-escola, cujo foco está no sucesso da alfabetização, compreendido como fator determinante para o sucesso em toda a vida escolar subsequente, reforçando o caráter educacional da pré-escola.

Até os anos de 1970 as políticas voltadas ao atendimento às crianças pequenas “defendiam uma educação compensatória, com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas de crianças provenientes de camadas populares” (KRAMER, 2006, p. 799).



Essas propostas, nesta ocasião, articulavam-se em oposição ao grande número de crianças até seis anos ainda fora da escola e ao insucesso escolar observado nos anos iniciais do Ensino Fundamental -EF, que por volta dos anos de 1960 começava a se abrir para o atendimento às camadas populares, face ao aumento da população urbana que demandava a sua inclusão no sistema de ensino. Ou seja, a EI era pensada muito mais na necessidade do sucesso escolar dos alunos do EF do que pela sua importante contribuição ao processo de desenvolvimento da infância.

Concebida como um “vir a ser”, a criança, nesta etapa, era pouco considerada em seu momento atual e nas suas potencialidades de inserção e produção cultural.

Nos anos de 1980, embora a criança começasse a ser considerada, pelos diferentes estudos da sociologia, psicologia e antropologia como sujeito social, detentor e produtor de cultura, nas prescrições legais e curriculares referentes ao atendimento à primeira infância, muito pouco mudou. Nesta época houve uma grande expansão do atendimento na modalidade creche, mas estas estavam vinculadas às pastas de assistência social, situação que só começou a mudar a partir da LDB de 1996.

No que se refere ao atendimento de pré-escola, o conceito de etapa preparatória e compensatória começou a ser abalado pelos novos conceitos de criança e de infância advindos das áreas da filosofia e da sociologia e por uma nova percepção dos processos de aprendizagem, com destaque aos estudos de Ferreiro e Teberosky (2000). No entanto, as práticas pedagógicas para esta etapa estavam fortemente marcadas pela tradição socializadora (currículo organizado a partir de datas comemorativas) e preparatória (preocupação com o início do processo de alfabetização/aproximação com o método de alfabetização), como, por exemplo, as propostas por Marinho (1978) e Rizzo (1982).

Tais tradições, a despeito de pesquisas em diferentes áreas como educação, psicologia e, mais recentemente, a neurociência e toda a documentação legal e orientadora, ainda se fazem fortemente presentes nas práticas cotidianas da EI, o que faz com que o currículo desta etapa esteja sempre em disputa, seja por ela mesma em suas diferentes concepções seja em sua relação com o EF e a demanda deste pelo sucesso na alfabetização. A luta política por afirmar-se como etapa de singular importância para o desenvolvimento escolar de crianças faz do seu currículo um território aberto para diferentes significações. Desta forma, começam a surgir propostas curriculares que pretendem subsidiar a adoção de



novas práticas pedagógicas, ou seja, currículos que induzam a superação das práticas até então hegemônicas no cotidiano da EI.

Uma proposta curricular bastante difundida a partir dos anos 2000 é a organização a partir de projetos de trabalho, apresentada como a possibilidade de pautar as experiências das crianças na ludicidade e na inserção de metodologias que propiciem a criatividade e explorem a curiosidade, permitindo-lhes que observem, questionem e organizem seu espaço físico/social/cultural e construam seus próprios processos de aprendizagem e de desenvolvimento. O trabalho com projetos é defendido por diversos autores (BARBOSA e HORN, 2008; JUNQUEIRA FILHO, 2006; ANTUNES, 2012; HELM e BENEKE, 2007) como uma forma de organizar o trabalho na EI com objetivos e metas claras de construção do conhecimento e de desenvolvimento integral da criança, proporcionando situações significativas de exploração e de criação por meio de um ambiente de investigação e solução de problemas e, principalmente como possibilidade de superação das tarefas escolarizantes de treino e repetição,

A alfabetização tem sido uma demanda que reúne diferentes atores que se articulam ora contra, ora a favor de que a EI assuma para si a responsabilidade na alfabetização inicial das crianças.

Mesmo que a demanda pela alfabetização se desloque no debate sobre a responsabilidade pelo seu desenvolvimento nos diferentes níveis da educação básica, no que tange às diferentes significações disputadas pelos atores políticos em torno da sua importância no desenvolvimento curricular, entendo que as questões envolvendo a alfabetização não são o ponto mais obscuro no que se refere ao currículo para a EI. Percebo que o próprio conceito de currículo e a incorporação da ideia da existência de um currículo para uma etapa da EB que não tem nos conteúdos a serem aprendidos pelas crianças o seu ponto de apoio é ainda o ponto que suscita mais dissensos na elaboração das políticas.

A questão curricular passou a assumir centralidade nas discussões que envolvem o atendimento à primeira infância após o reconhecimento da EI como primeira etapa da educação básica (LDB 9394/96), e da criança como sujeito de direitos sociais desde antes de seu nascimento na CF de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8069/ 1990). Desde então, debates oriundos da academia, de organismos internacionais, de diferentes setores de representação social e das políticas públicas resultaram em



documentos curriculares, entre eles os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) , as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), estas últimas sob a forma de lei.

Contudo, a preocupação em definir a concepção de currículo na EI já se fazia presente. Em 1996 o MEC lançou o documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996). Fruto das discussões de um grupo de trabalho que reuniu pesquisadoras brasileiras, a pedido da Coordenação-Geral de Educação Infantil - COEDI do Ministério da Educação - MEC, o documento aponta, como um dos desafios a serem superados a existência, na EI brasileira de

uma identidade "móvel", ora pendendo para a escolarização, ora para o assistencialismo, o que não poderia ser diferente - embora inaceitável - em país com tamanha heterogeneidade sociocultural, política e econômica. (p. 7).

O documento traz textos cuja temática relaciona currículo e EI a partir da seguinte questão: “o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”O próprio documento reconhece que

(...) definir currículo ou proposta pedagógica não é tarefa simples. Currículo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece apenas a uma ordem cronologicamente estabelecida, mas principalmente às contradições de um dado momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo recorte de tempo. (BRASIL, 1996, p. 19).

O grupo de trabalho iniciou por uma discussão conceitual sobre o que é currículo ou proposta pedagógica em EI que foi realizada a partir da análise dos textos produzidos pelas consultoras Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lucia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer (BRASIL, 1996), na tentativa de buscar um conceito comum de currículo, mas, segundo Amorim (2012), isso não foi possível. Ao analisar os textos apresentados pelas consultoras, a autora percebeu que o sentido de currículo, embora com aspectos semelhantes, não é um consenso, o que se expressa, inicialmente, pela preferência de umas em utilizar o termo currículo e outras em utilizar o termo proposta pedagógica.

Kramer afirma que não estabelece diferenciação entre os termos currículo



e proposta pedagógica, pois para ela ambos se confundem e daí opta em abordar o tema a partir do termo proposta pedagógica. Oliveira não explicita a diferenciação e passa a abordar a temática utilizando o termo currículo. As outras especialistas buscam apresentar diferenciações entre os termos, mesmo reconhecendo que eles apresentam similaridades e, assim, Kishimoto apresenta uma diferenciação que se encaminha na perspectiva de que currículo seria algo mais específico e proposta pedagógica seria algo mais amplo. E Mello e Machado, ao fazerem as diferenciações, optam por adotar termos que segundo elas seriam mais adequados para o campo da EI. Desse modo, Mello propõe o termo Proposta Psicopedagógica e Machado propõe o termo Projeto Educacional-Pedagógico. (p. 127).

Tal pluralidade de nomeações revela a pluralidade de sentidos que o currículo na EI admite e evidencia a preocupação de que o sentido a ser assumido como adequado para a EI seja aquele que promova a sua diferenciação ao sentido de currículo enquanto prescrição/seleção de conteúdos, o que pode ser observado na preferência da maioria das autoras citadas em utilizar outros termos para se referir ao currículo na EI, até mesmo pelo termo currículo carregar um sentido de “especificidade” não desejável à EI.

Amorim (2012) destaca que essa divergência não impediu que as autoras chegassem a consensos acerca das concepções, ou seja, da significação de currículo que deveria nortear a elaboração dos currículos e/ou propostas pedagógicas na EI, articulando-se em torno do que julgavam mais importante: superar as concepções até então vigentes e disseminar um novo modelo de atendimento na EI e aponta como principais elementos dessa articulação:

a preocupação com a contextualização histórico-social do currículo; a percepção de que está situado historicamente e que reflete valores e concepções de forma contextualizada; a necessidade de serem considerados os aspectos institucionais e organizacionais na definição e implementação do currículo, projeto ou proposta; a preocupação com os recursos materiais e financeiros; a preocupação com a formação dos profissionais que atuam na educação infantil; o consenso sobre a natureza dinâmica e aberta do currículo e, por fim, “a necessidade de que em sua elaboração e implementação, haja uma efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças, profissionais, famílias e comunidades” (BRASIL, 1996, p. 20).

No entanto, o conceito de currículo na EI continuou apresentando uma flutuação de significados e a ideia de trazer a discussão sobre currículo para a EI ainda não se tornou um consenso entre os atores da área. Segundo (ZILMA OLIVEIRA, 2010).

O debate sobre o currículo na Educação Infantil tem gerado muitas controvérsias entre os professores de creches e pré-escolas e outros



educadores e profissionais afins. Além de tal debate incluir diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares. Receosos de importar para a Educação Infantil uma estrutura e uma organização que têm sido hoje muito criticadas, preferem usar a expressão 'projeto pedagógico' para se referir à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas. Ocorre que hoje todos os níveis da Escola Básica estão repensando sua forma de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem e rediscutindo suas concepções de currículo. Com isso, as críticas em relação ao modo como a concepção de currículo vinha sendo trabalhada nas escolas não ficam restritas aos educadores da Educação Infantil, mas são assumidas por vários setores que trabalham no Ensino Fundamental e Médio, etapas que, inclusive, estão também revendo suas diretrizes curriculares. Por sua vez, nos últimos 20 anos, foi se acumulando uma série de conhecimentos sobre as formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil de modo a promover o desenvolvimento das crianças. Finalmente, a integração das creches e pré-escolas no sistema da educação formal impõe à Educação Infantil trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de projeto pedagógico. (p.3).

É possível observar, a partir da preocupação expressa pela autora, que está presente na EI uma oposição em relação ao conceito hegemônico de currículo enquanto seleção e organização do que ensinar. Esse conceito de currículo mostra-se, discursivamente, fixado de maneira tal, que não se admite operar com um conceito de currículo na EI que assuma outra significação (nesse caso o de prática pedagógica), sendo necessário que se busque outras formas de nomeá-lo para poder significá-lo.

A CF de 1988 e a LDB de 1996, ao afirmarem a EI como um direito da criança e parte integrante de um sistema educacional – primeira etapa da educação básica, acrescentaram grande valor a esse segmento e permitiram alguns avanços relevantes, como aponta Campos (2006).

(...) primeiro: agregou as creches para crianças de 0 a 3 anos aos sistemas educacionais; segundo, definiu como formação mínima para os professores o curso de magistério no nível médio e como meta a formação de nível superior; terceiro, estabeleceu claramente a responsabilidade do setor público com respeito à oferta de vagas na Educação Infantil (...) e quarto, adotou um critério universal – o da idade – para diferenciar a creche da pré-escola (...). (p.93).

No entanto, a LDB deixa entrever certo caráter assistencial da EI, e a possibilidade



de arranjos informais para a oferta de creche, como pode ser observado em seus artigos 29 e 30.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 30. Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Com o objetivo de orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação básica o Conselho Nacional de Educação – CNE publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (cuja versão atualmente em vigor data de 2010), que abrangem todas as etapas da educação básica e a formação de professores¹ e tem caráter mandatório.

As DCNEI, lançadas em 1999 têm como objetivo orientar o planejamento curricular de redes e unidades de ensino levando em consideração a autonomia da proposta pedagógica das escolas. Seu caráter é genérico, com definições amplas dos conceitos, e afirma a competência de cada escola em elaborar sua proposta pedagógica, a partir das definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos educacionais.

As DCNEI definem educação infantil como

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais 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. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (grifo meu). (p. 12).

Desta forma, fica afirmado em um documento mandatório o atendimento

1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professor.



institucionalizado à educação infantil que agrega a função de cuidar e de educar as crianças até 5 anos de idade.

As DCNEI estão “pautadas na concepção de criança como sujeito de direitos e ator social, concepção mantida na recente versão de 2009” (NASCIMENTO, 2012) e definem criança 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. (p. 12).

Desta forma, busca romper com o conceito de criança como um “vir a ser”. Cabe ressaltar que o conceito de infância (e de criança) foi construído historicamente e em diferentes períodos e refletiu os valores e as concepções vigentes na sociedade sendo, portanto, um conceito cultural. Ao tratar das concepções de infância e criança na contemporaneidade, Castro (2013) aponta que:

Quando falamos de infância muitas vezes nos deparamos com concepções que desconsideram que os significados que damos a ela dependem do contexto no qual surge e se desenvolve e também das relações sociais nos seus aspectos econômico, histórico, cultural e político, entre outros, que colaboram para a constituição de tais significados e concepções, que, por sua vez, nos remetem a uma imagem de criança como essência, universal, descontextualizada ou então, nos mostram diferentes infâncias coexistindo em um mesmo tempo e lugar. Portanto, ao se buscar uma resposta para a questão sobre a infância e a criança, é necessária uma contextualização sobre a época em que a resposta vai se embasar, e quais referências vão ser usadas para descrever tal conceito, incluindo a classe social e a raça. Porque ser criança na sociedade contemporânea é muito diferente de ser criança nos períodos históricos anteriores. (p. 03).

Nessa direção, reconhecendo a criança como ator social e produtora de cultura, as DCNEI reconhecem a creche e a pré-escola como direito da criança e apontam para a necessidade de orientar o trabalho com crianças de 0 a 3 anos e assegurar práticas que garantam às crianças de 4 e 5 anos a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa perspectiva não aponta para a antecipação dos conteúdos que serão trabalhados no EF, por compreender a pré-escola como um espaço-tempo educativo, sem o caráter de preparação para a etapa seguinte, preservando, dessa forma, o direito de a criança viver plenamente a sua infância.



AS DCNEI definem que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da EI devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, compreendendo que as crianças aprendem e se desenvolvem brincando e que a brincadeira e as interações são os meios pelos quais as crianças interagem com o mundo físico e social. Desta forma, além de se constituir em um direito da criança, o brincar torna-se o meio pelo qual todas as propostas devem se organizar na EI, de modo que brincar e aprender representam “duas faces da mesma moeda”.

As DCNEI definem currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (P.12).

Ao conceituar o currículo como um conjunto de práticas cotidianas, as DCNEI reforçam a concepção da criança como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento e chamam à responsabilidade das instituições e das redes a elaboração de suas próprias propostas pedagógicas e curriculares.

AS DCNEI surgem muito pouco tempo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (para o EF) e os RCNEI (para a EI), lançados, respectivamente, em 1996 e 1998. Ambos não tinham caráter legal, mas foram amplamente adotados pelas redes de ensino.

Esses documentos foram muito criticados à época, por professores e pesquisadores da infância e da EI, por se configurarem em uma tentativa de padronização curricular nacional ao estabelecer o que deve ser ensinado em cada etapa. Nesta direção, as DCNEI antagonizam-se à ideia de um currículo prescritivo, constituindo-se por princípios definidores que permitem que cada rede e cada escola possam adequar suas propostas às definições legais, colocando a criança como elemento central do currículo. No documento Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, lançado pelo MEC em 2013, este conceito de currículo é mantido. No entanto, o documento reconhece que:

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’. A integração da Educação



Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. (p.85).

Os RCNEI são considerados um parâmetro para nortear as propostas pedagógicas das instituições de EI. Tem a pretensão de subsidiar um currículo nacional para a EI e a sua marca principal é considerar as crianças como seres sociais, históricos e culturais, e que a ação educativa, que deve ter caráter intencional, deve proporcionar a ampliação das vivências das crianças nas diferentes linguagens, respeitando as suas necessidades e ampliando as suas potencialidades, considerando o contexto histórico, social, econômico, político e cultural no qual as crianças se inserem. Nessa perspectiva, a EI assume o papel de cuidar e educar dentro de determinados padrões de qualidade exigidos pelo governo brasileiro, juntamente com as organizações internacionais, cabendo aos profissionais da EI obter uma formação que sustente e ofereça aporte necessário aos estudos voltados para as crianças de 0 a 5 anos, para que essas sejam capazes de adquirir maiores competências.

Por serem referenciais curriculares de cada disciplina da Educação Básica, os PCN (BRASIL, 1997) e, na mesma direção, o RCNEI são muito mais específicos que as DCNEI e objetivaram criar um currículo nacional, auxiliando na elaboração e na revisão das propostas curriculares das unidades de ensino. Dessa forma, independentemente da condição socioeconômica e localização da escola, garantir-se-ia que os estudantes brasileiros tivessem um acesso igualitário ao conhecimento.

Percebo, pois que as DCNEI e o RCNEI destacam as práticas educativas, com vistas a contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas locais, a fim de que promovam as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras por meio de propostas que atendam às suas necessidades. Buscam contribuir com políticas e programas de EI que considerem as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças desta etapa. Defendem o planejamento e a boa orientação pedagógica com fatores que contribuem para a melhoria da qualidade da oferta da EI, além de enfatizarem o papel do educador infantil como sujeito investigativo, que atente para as diferenças sociais e culturais de cada criança e de suas famílias.

Esta abordagem dos documentos destinados à EI, mais orientadora, é justificada pela impossibilidade de prescrever um currículo único que respeite as diferenças culturais, econômicas e sociais de nosso país. Por isso, verificamos, recentemente, que mecanismos



de avaliação externa acabam por se constituir numa prescrição curricular disfarçada (APPLE, 1995), que “determina o currículo como estrutura dominante do trabalho dos professores, a despeito de reformulações que possam eventualmente ser efetuadas por estes” (LOPES & MACEDO, 2011 p. 242).

Ainda assim, tais documentos têm como desafio, por um lado, atender as especificidades de cuidado e desenvolvimento próprios da primeira infância, de modo a reconhecer a cidadania da criança pequena e, por conseguinte, a educação como um direito subjetivo desta e, por outro lado, respeitar a diversidade própria das diversas “infâncias” (DORNELLES, 2010 p. 1) de nossas crianças, fruto das contradições e diferenças econômicas e sociais de nosso país, assim como atender às necessidades locais de cada rede de ensino e a grande diversidade entre elas. Como necessidades, são consideradas, prioritariamente, a formação dos professores, as necessidades sociais e econômicas das crianças, a disponibilidade de equipamentos pedagógicos, entre outros.

No entanto, mesmo de caráter orientador, tais documentos não deixam de expressar a hegemonia de certas ideias no campo do currículo. Eles atendem às disposições da LDB de 1996, que estabeleceu em seu inciso IV do artigo 9º que a União, em colaboração com estados, municípios e distrito federal, deveria elaborar diretrizes para cada etapa da educação básica de “modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996), ou seja, a ideia de que é necessária certa padronização (do currículo, dos conteúdos, dos mecanismos de avaliação) de forma a garantir a equidade das aprendizagens.

Esta concepção, de padronização, foi assumida com a homologação da BNCC em 2017, implantada a partir de 2019, que traz, de forma mais detalhada, o que deve ser abordado em cada ano da EI e do EF.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BNCC, 2017. p. 5).



A BNCC prevê os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes brasileiros com a pretensão de nortear a construção dos currículos das escolas – públicas e privadas – para a EI e para o EF.

No entanto, a BNCC é criticada por insistir em uma visão fragmentada do conhecimento, expressos em direitos de aprendizagem por disciplina no EF e por campos de experiência na EI. Desde sua primeira versão, o debate em torno do documento, aprovado após uma terceira versão, suscitou diversas contestações, desde ao pouco tempo para debate e participação dos diferentes segmentos sociais, até a crítica pelo texto final trazer uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, por invisibilizar as questões ligadas à identidade, gênero e orientação sexual, por enfatizar o ensino religioso e por antecipar a idade máxima para conclusão do processo de alfabetização para o segundo ano do EF ignorando as especificidades de aprendizagem de cada estudante e por estar submissa às avaliações em larga escala.

Mesmo assim, alguns setores sociais apoiam a implementação da BNCC como, por exemplo, o Movimento Todos pela Educação² que, no caso específico da EI, defende que:

(...) a inclusão da modalidade (educação infantil) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é essencial. Para que as instituições escolares que ofertam a Educação Infantil prezem pela qualidade, elas necessitam de parâmetros a partir dos quais seus currículos possam ser desenhados. Por mais que possam existir discordâncias sobre os conteúdos da versão final da Base, será valioso para os profissionais da área o diálogo com o material, no sentido de replanejarem suas ações tendo como ponto de partida direitos de aprendizagem comuns para todas as crianças brasileiras.

Tal apoio congrega o posicionamento de diversos órgãos da sociedade civil, assim como associações empresariais, principalmente ligadas ao setor educacional e editorial que sustentam o movimento. Essa “interferência” de entidades ligadas à sociedade civil tem sido criticada por pesquisadores da educação, por julgarem que o apoio dessas organizações

² Fundado em 2006, o “Todos Pela Educação” é um movimento da sociedade brasileira cuja missão é contribuir para que, até 2030, o País assegure educação Básica pública de qualidade a todas as crianças e jovens. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade para todos. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em 01/08/2022.



civis busca, em última instância, “não a melhoria da qualidade da educação, mas o treinamento da mão-de-obra” (VIRGINIA FONTES, 2017).

Soares (2012) defende a definição do que deve ser aprendido em cada ano de escolaridade, sob o risco de que as avaliações passem a ditar esses currículos. Segundo a autora, os documentos curriculares oficiais de que dispúnhamos antes da BNCC eram documentos apenas orientadores das ações dos professores, que não pretendiam prescrever o que deve ser ensinado em cada período (no que se refere aos conteúdos da aprendizagem).

Na minha compreensão, a defesa da prescrição de “conteúdos”, ainda que dissociada das respectivas “práticas”, deixa transparecer uma sutil indeterminação dos sentidos tanto de conteúdos, quanto de práticas, de modo que, discursivamente, há uma valorização do primeiro (conteúdo) em detrimento do segundo (prática).

Percebo que tais defesas de um currículo prescritivo, incluindo a EI, antagoniza-se à ideia da falta de equidade das oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes em diferentes regiões do país, que causaria defasagens de aprendizagens e às políticas de avaliação em larga escala, que acabam por prescrever esse currículo a partir da forma e do conteúdo das provas aplicadas aos estudantes.

Ainda assim a implementação da BNCC não é um consenso. Desde a crítica à ideia de conhecimento comum, até a discussão acerca dos direitos de aprendizagem (não aprofundada no escopo desta reflexão), a BNCC também é vista com restrições por se constituir em mais um elemento de controle do currículo e dos resultados do processo educacional.

A elaboração e a homologação da BNCC envolveram muitos processos de negociação e articulação política, entre diferentes setores da sociedade, educacionais ou não e, neste momento, fixa a ideia de currículo prescritivo que subsidia a avaliação e intenta promover a equidade das oportunidades educacionais a todos os estudantes brasileiros, atendendo a diferentes atores sociais que demandam por essa padronização e antagonizando-se à política curricular vigente até então, que concebia a ideia de currículos produzidos localmente.

Desta forma, aponto que a nossa política curricular atual, assume o sentido de homogeneização e de prescrição, atreladas às avaliações, como o modelo capaz de conduzir



a uma educação equitativa e de qualidade. No entanto, embora esse sentido esteja expresso e hegemonizado na BNCC, não podemos afirmar que ele seja um consenso, pois muitas críticas podem ser feitas a esse modelo curricular.

Sentidos diversos, práticas diversas

Segundo Laclau (2014), por estarmos simbolicamente mediados pela linguagem, esta não tem uma significação última, pois o valor de um significante depende das relações que estabelecem com os demais, da relação com o outro. Eu sou o que o outro não é; eu sou a negação do outro. Sendo o social constituído discursivamente, haverá sempre discursos buscando defender e hegemonizar essas significações, alguns mais amplos e com maior alcance, mas construídos contingencialmente e, por isso, possíveis de serem desconstruídos em outros contextos (LOPES, 2013). Essa contingência revelada pela linguagem expressa as contingências mais amplas da sociedade naquele momento. Por isso, haverá sempre uma linguagem que nos permitirá nomear (e significar) o que é criança, o que é EI, o que é currículo para a EI, sendo essa nomeação contextual e contingente.

Desta forma, embora continuemos a tratar das mesmas palavras, não estamos tratando, necessariamente, dos mesmos sentidos, como pode ser observado nos diferentes sentidos que o currículo para a EI incorpora.

Tais significações sustentaram, e ainda sustentam, ainda que tangencialmente, as políticas (e as práticas) vivenciadas no cotidiano da EI pois um discurso, ao se fixar, representa a hegemonia de sua significação num dado contexto. No entanto, essa hegemonia, que representa uma articulação entre diferentes significações, não impede que outras continuem lutando para se hegemonizar e estão sujeitas a novas (ou reiteradas) articulações. Não há, portanto, um sentido último, estável, pois estes estão em constante disputa dentro de um campo discursivo. A articulação é uma estratégia na luta discursiva pela significação, pois sua fixação hegemônica não representa, a priori, um consenso e sim, uma ampliação dos sentidos particulares, a ponto de fazer sentido a outros discursos: um particular que se hegemonizou, contingencialmente e por isso, precariamente.

Essa precariedade e contingência podem ser interpretadas como a própria possibilidade de que as lutas e as articulações continuem a desestabilizar as políticas e as significações hegemonizadas que essas carregam, revelando-se, pois, como a própria potência



de avanços nessas políticas, de modo a considerar, cada vez mais, as necessidades e possibilidades das crianças e da EI como etapa de escolarização na primeira infância.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1988.
- _____. **Lei nº 8.069**. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: DF, 1990.
- _____. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASIL. Brasília: DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencias Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parametros Curriculares Nacioanais**. Brasilia: DF, 1997
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 22 de 07/12/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.
- _____. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil. Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996. 114p.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: A educação é a base**. MEC, SEB. Brasília, 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica –** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: DF, 1998.
- _____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: DF, 1998
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira de & DIAS, Adelaide Alves. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do currículo**, v.4, n.2, pp.125-137, setembro de 2011 a março de 2012.
- ANTUNES, Celso. **Projetos e Práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Vozes. 2012.



APPLE Michael. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira & HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: conquistas e desafios. In: SANTOS, Emerson (org.) **Reescrevendo a Educação: propostas para um Brasil Melhor**. Rio de Janeiro, Ática, 2006. p. 91-104

CASTRO, Michele G. Bredel de. **Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções**. Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf. Acesso em 15/05/2018.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: RJ, 2010.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua oral e escrita**. 5º. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

FONTES, Virgínia. <http://www.fai.ufscar.br/noticia/pesquisadora-critica-influencia-empresarial-na-educacao-publica>. 2017.

HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee et al. **O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, Sonia. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação Infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, nº 96 – Especial pág. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Gabriel A Junqueira. **Linguagens geradoras uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**. Por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília, 2014.

LOPES, Alice C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**. Nº 39, p. 7 – 23, 2013.

LOPES, Alice C.; DIAS, Rosanne Evangelistra. & ABREU, Rozana Gomes de (orgs).



Discursos nas políticas de currículo. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MARINHO, Heloisa. **Currículo por atividades: Jardim de infância – escola de 1º grau.** Rio de Janeiro: Papelaria América, 1978.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan-abr. 2012 p. 59-80.

OLIVEIRA, Cátia Cirlene Gomes de. **Currículo para a Educação Infantil: que território é esse?** Tese. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2020.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. **Pluralismo e novas identidades no cristianismo brasileiro.** Tese. Universidade Federal de Pernambuco, PE, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais.** Belo Horizonte, novembro de 2010. FFCLRP-USP e ISE Vera Cruz. p. 3.

SOARES, Magda. Simplificar sem falsificar. Entrevista concedida à **Revista Educação**, Editora Segmento. Belo Horizonte, MG, 2012. P. 6-11.