

## **Pequenos e bem pequenos no centro das discussões curriculares: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e seus desdobramentos**

### **Children and infants at the center of curricular discussions: the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and its developments**

Thais Monteiro Ciardella é pedagoga (UNESP/Marília), Pós Graduada em Gestão Pedagógica e Formação em Educação Infantil (Instituto Superior de Educação Vera Cruz/São Paulo) e mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP/SP). Atua como coordenadora de Educação Infantil no Colégio Anglo Brasileiro.

Contato: thaisciardella@usp.br

#### **Resumo**

O texto apresenta um breve mapeamento de documentos de produção central que caracterizam o contexto de publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 1999, seu texto revisado em 2009 e alguns de seus desdobramentos, como o texto proposto pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, revisado em 2016. Valorizando legislação e pesquisas da área, temos como objetivo fortalecer as discussões sobre um currículo na Educação Infantil organizado em “campos de experiência”.  
Palavras-chaves: Educação Infantil. Legislação. Currículo. Experiência.

#### **Abstract**

The text presents a brief mapping of central production documents, which characterize the context of publication of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, in 1999, text revised in 2009, and some of its developments, such as the text proposed by the Common



National Base Curriculum for early childhood education, revised in 2016. Taking into account legislation and research in the area, we aim to strengthen discussions about a curriculum in early childhood education, organized into “fields of experience”.

Keywords: Early Childhood Education. Legislation. Curriculum. Experience.

## Apresentação

A legislação educacional brasileira traz, em seu histórico, leis que permeiam o espaço da Educação Infantil e o trabalho pedagógico proposto para esse nível de ensino. Essas leis progridem com o tempo e ao analisá-las podemos ver que estão situadas em um cenário político educacional que explica (e modifica) o lugar da Educação Infantil na própria sociedade.

A oferta do atendimento às crianças esteve essencialmente atrelada às políticas sanitaristas e socioassistencialistas, aliadas a uma proposta de educação compensatória (KRAMER, 2006). Esse cenário começou a modificar-se sobremaneira durante a década de 1980, momento de promulgação da Constituição Federal de 1988<sup>1</sup> e de rediscussão do espaço da educação pública, e culminou quando a Lei Federal nº 9394 (LDBEN 9394/96) reconheceu como Educação Infantil a primeira etapa da educação básica, voltada para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, 1996)<sup>2</sup>.

Textos legais publicados nas décadas seguintes permitem afirmar que houve avanços na direção de uma política pública educacional para a Educação Infantil com vistas à efetivação de garantias de um trabalho com crianças pequenas e bem pequenas<sup>3</sup>, considerando as especificidades da infância (BRASIL, 1990; BRASIL, 1998; BRASIL, 2009). Esses textos nos mostram, sobretudo, desafios advindos de se incluir a Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica, relacionados, sobretudo, à construção de um currículo.

A inclusão das creches e pré-escolas no ensino básico implica riscos, porque mesmo havendo clareza de que as instituições de educação infantil – tenham elas a denominação que tiverem – não devem ser depósitos de crianças, substitutas maternos ou hospitais, também há clareza de que as creches e pré-escolas não devem reproduzir as práticas sociais que têm sido desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental. (CERISARA, 1999, p. 15).

1. Na qual é reconhecido o direito da criança pequena ao acesso à educação em creches e pré-escolas.

2. Não desconsideramos aqui que a medida traz, em si, forte solução a problemas de ordem econômica, que visavam responder à presença da mulher no mercado de trabalho. No entanto, trata-se visivelmente de um marco para a área.

3. Nesse texto, consideramos crianças pequenas aquelas entre 4 e 5 anos e 11 meses e bem pequenas as crianças de 0 a 3 anos.



Ao analisar de forma crítica o contexto político da Educação Infantil após as conquistas das décadas de 1980 e 1990, a autora retoma o termo “Educação Infantil” empregado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para reforçar as diferenças entre essa etapa de educação e as etapas sequenciais de ensino. Ao assinalar essa diferença, aponta três desafios para o momento político, entre eles, questões de ordem curricular: “Como transformar as instituições de educação infantil em um nível de ensino, sem que elas reproduzam ou tragam para si as práticas desenvolvidas no ensino fundamental?” (CERISARA, 1999, p. 15)<sup>4</sup>. Outras pesquisas realizadas nas décadas seguintes (CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006; BARBOSA, 2010) mostram, também, desafios relacionados à definição de um currículo para a Educação Infantil – que ora antecipa a escolarização a nível de Ensino Fundamental e Médio, ora reduz o espaço da Educação Infantil a práticas disciplinadoras da criança ou restrita à recreação e aos cuidados com o corpo. O cenário é um convite para o estudo do currículo construído, tendo em vista sua complexidade; afinal, “sem dar conta do processo mais amplo, não se poderá modificar e ajudar a construir outros percursos possíveis, que levem as crianças de fato a ricas oportunidades de desenvolvimento nas instituições de Educação Infantil.” (ROSSETTI FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009, p. 21).

Documentos oficiais recentes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999; 2009), influenciam sobremaneira as pesquisas – e são por elas influenciados –, traduzindo um movimento de busca por práticas pedagógicas fundamentadas por conceitos em ascensão: o de criança enquanto sujeito e o de currículo enquanto conjunto de experiências (BRASIL, 2009). Apesar de esse ser um documento legal usado para o amparo de pesquisas atuais que envolvem a temática do currículo na Educação Infantil, bancos de dados como a Capes e o Scielo trazem uma lacuna no que diz respeito a produções que analisem esse documento, seu contexto de produção e seus desdobramentos, como o texto introdutório da Base Nacional Comum Curricular – documento que explora o conceito de “campos de experiência” enquanto articulador para a formulação dos currículos nas escolas de Educação Infantil<sup>5</sup>.

Esse movimento nos instiga a problematizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – publicadas pela primeira vez em 1999 e revistas em 2009 – enquanto primeiro documento curricular mandatário para a Educação Infantil e seus desdobramentos, expressos principalmente no texto introdutório

4. Os outros desafios, a saber, problematizam as relações cuidar-educar e questões relacionadas à formação de professores (CERISARA, 1999).

5. A segunda versão do texto, publicada em abril de 2016, está em discussão nas instâncias do governo.



da Base. A problematização que propomos incide tanto sobre a maneira como esses documentos estão inseridos na legislação quanto, e principalmente, sobre como apresentam as questões curriculares considerando as especificidades da Educação Infantil. Assegurar essa especificidade é, conforme avaliamos, o argumento sustentador de um currículo próprio, que se legitima excluindo marcas compensatórias ou preparatórias.

Assim sustentamos a proposta deste texto, parte de pesquisa de monografia realizada em função da finalização do Curso de Pós-Graduação em Gestão Pedagógica e Formação em Educação Infantil, no Instituto Vera Cruz, sob orientação da Profa. Dra. Marisa Vasconcellos<sup>6</sup>. Neste espaço, nos propomos a discutir, a partir dos documentos políticos, os percursos e desafios de se pensar oficialmente um currículo para a Educação Infantil brasileira, no contexto acima problematizado. Em uma próxima publicação, pretendemos divulgar resultados da segunda etapa da mesma pesquisa, envolvendo análises de entrevistas realizadas com coordenadoras de escolas de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, cujo objetivo foi compreender como essas profissionais, entendidas enquanto responsáveis pela formação dos docentes na escola (ALMEIDA, PLACCO, 2013; DOMINGUES, 2014), interpretaram documentos curriculares propostos para a Educação Infantil e como organizaram/desenvolveram ações de formação no âmbito da instituição com a equipe de professores. Para tanto, foram realizadas entrevistas com as participantes da pesquisa, buscando investigar sentidos e significados que emergem no processo de significação acerca dos documentos e suas decorrências para o *currículo em ação* (SACRISTÁN, 1998).

### **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil revistas em 2009 – o que muda?**

Em síntese, as décadas que antecedem a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) estão situadas em um cenário de transição no qual a oferta do serviço esteve essencialmente atrelada às políticas compensatórias e socioassistencialistas (KRAMER, 2006) para uma tentativa de pré- escolarização que não perdia de vista o caráter compensatório dos espaços de Educação Infantil.

Pesquisas mais recentes mostram, inclusive, que esse ranço influencia currículos atuais, que ora privilegiam a criança enquanto sujeito, ora enquanto aluno; sujeito que ora tem seu

6. No mesmo período, o curso de extensão “Política pública na construção da Base Nacional Comum Curricular”, ministrado pela Profa. Dra. Zilma de Oliveira, no Instituto Vera Cruz, contribuiu com a delimitação da problematização e o desenvolvimento deste texto. Apoio: Instituto Natura.



desenvolvimento valorizado, ora está passível em relação a práticas compensatórias e preparatórias. Barbosa (2010), por exemplo, em um relatório escrito para o Ministério da Educação, aponta justamente os impactos desse contexto. Ao analisar textos com a proposta curricular em mais de 20 municípios brasileiros, constata que uma pluralidade de currículos coexistem nas instituições que atendem as crianças, o que tende a diminuir as especificidades da Educação Infantil apontadas em lei e ancorar as práticas em ideais compensatórios, retrocedendo às ideias de assistência e caridade, princípios já superados (ao menos em discurso legal). Campos (2006) aponta, no mesmo contexto, municípios que adotam currículos pré-escolarizantes, principalmente para crianças entre 4 e 6 anos de idade.

Todo o momento posterior à publicação da LDBEN/1996 foi marcado por publicações orientadoras de autoria da Coordenação da Educação Infantil (COEDI) que abordam a temática em pauta. Entre esses textos, destaque para a publicação *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (BRASIL, 1996b). O documento analisa a expansão da oferta da Educação Infantil em nosso país, principalmente após a década de 1970, que resultou em uma condução inadequada do currículo, “ora pendendo para a escolarização, ora pendendo para o assistencialismo” (BRASIL, 1996b, p. 7), e afirma a necessidade de “se garantir um paradigma norteador do projeto de Educação Infantil do país” (p. 8). Em 1998, a mesma gestão do MEC, à época liderado por Paulo Renato Souza, publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – material organizado em três volumes, que faz parte da série dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>7</sup>.

À época da publicação, o texto do RCNEI ficou disponível para a emissão de pareceres dos especialistas em Educação Infantil. Cerisara (2002), destacando problemáticas no pouco tempo disponível para a acolhida dos debates e sugestões dos especialistas, aponta avanços e retrocessos identificados no documento. Entre os avanços, o uso de termos presentes na atual discussão acadêmica sobre Educação Infantil (sobretudo no volume introdutório), demarcando um espaço de discussão já anunciado pelas publicações anteriores da COEDI sobre a criança enquanto sujeito social e o espaço da Educação Infantil enquanto específico para atender o cuidado, a educação e a brincadeira. Entre os desafios, está a tradução desses princípios para a organização curricular – em que o texto mostra-se muito mais próximo da organização do Ensino Fundamental do que da própria Educação Infantil.

7. A publicação atende ao disposto no art. 26 da LDBEN em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos.



Além de questões relativas ao objetivo que o documento se propõe atingir – “contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis” (BRASIL, 1998, p. 23) –, mostrando a não superação da tradição de compensação nos discursos sobre Educação Infantil, em suma, os avanços expressos no conceito de criança postos na introdução não se sustentam em relação à proposta de organização curricular dos outros dois volumes. Entre as principais problematizações, estão a diminuição do pedagogo enquanto especialista na infância, colocando-o enquanto organizador/preparador de conteúdos, e a pouca clareza no termo “conteúdo”, abrindo lacuna para entendimento de quais são os “temas” que virão nas séries seguintes. As especificidades da infância, nesse sentido, não traduzem a necessidade de um currículo para a Educação Infantil, mas sim de um “tratamento apropriado” daqueles “conteúdos” que já estão no Ensino Fundamental.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi, no entanto, amplamente divulgado e seria ingenuidade nossa não admitir que proporcionou avanços em relação à maneira de se pensar a criança e o currículo para a infância na Educação Infantil – e influencia sobremaneira as pesquisas, traduzindo um movimento de busca por práticas pedagógicas fundamentadas na “caracterização da instituição de Educação Infantil como lugar de cuidado e educação”, o que “adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas” (KUHLMANN JR., 1999, p. 60).

É importante destacar que o RCNEI não se caracterizou enquanto documento mandatário, o que só aconteceu no ano seguinte, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 1999<sup>8</sup>.

A primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trouxe avanços ao fortalecer a ideia da criança enquanto “sujeito completo”, diminuindo a noção de que a Educação Infantil seria um espaço “compensatório”. As escolhas feitas no momento da redação do documento, no entanto, permitem problematizações em relação ao desafio posto desde a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica: mesmo havendo clareza por parte da lei de que as instituições de Educação Infantil não devem ser organizadas em função de necessidades assistencialistas ou preparatórias para o Ensino Fundamental, o *arranjo curricular* proposto permite concluirmos que “o provimento de conteúdos básicos” é o fim

8. Entre o período de 1998 e 2009 (intervalo entre a publicação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a versão revisada), outros documentos também voltam sua atenção para as orientações curriculares. Optamos por recortar aqueles que trazem referencial teórico próximo ao das DCNEIs.





da Educação Infantil – e é a aquisição desses conteúdos que possibilita a constituição de conhecimentos e valores. Entre as críticas, destacamos também a falta de afirmação de que o documento se trata de um currículo (expressa no artigo primeiro) e o enfoque na criança enquanto aluno de Educação Infantil (discussão presente no primeiro parágrafo).

Nesse contexto, publicações acadêmicas investem em textos que elucidam a importância de se pensar nos tempos, espaços, materiais e profissionais envolvidos na implementação de um currículo para a Educação Infantil com foco na criança e em seus direitos fundamentais (ZABALZA, 1998; CAMPOS, 1997). Os referenciais teóricos presentes nessas pesquisas valorizam, entre outros aspectos, um olhar para os espaços de Educação Infantil, convidando para a reflexão sobre critérios fundamentais para um trabalho que respeite a infância.

Documentos posteriores parecem incorporar (ao menos em partes) esse movimento. Destaque para o texto da Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos a Educação, publicado pelo MEC em 2006. A análise de alguns trechos do documento permite compreender avanços: o texto realoca a importância da Educação Infantil no “processo de constituição do sujeito”<sup>9</sup> e, ao apontar o problema de a oferta ser permitida tanto em creches quanto em “entidades equivalentes”, afirma que “a integração das instituições de Educação Infantil ao sistema educacional não foi acompanhada, em nível nacional, da correspondente dotação orçamentária” (BRASIL, 2006, p. 5). O documento traz avanços, também, ao propor o caráter eminentemente educativo do cuidado para com as crianças pequenas e afirma a necessidade de atender às especificidades da infância, “superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser ‘preparada para’” (BRASIL, 2006, p. 8).

O documento ainda aponta, de forma original em relação a um documento central, a criança não apenas como sujeito social e cultural, mas como sujeito produtor de cultura e nela inserido (BRASIL, 2006, p. 8). Esse tratamento em relação à criança impacta o trabalho com o currículo: entender que a criança está inserida na cultura, além de ser também ela produtora de cultura, implica descentralizar o adulto enquanto “transmissor” de uma cultura pronta para um ser “em desenvolvimento”<sup>10</sup> assimilá-la. Ainda entre os avanços, a retomada do brincar, presente na publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação

9. Até então, os documentos anteriores enfatizavam a importância do desenvolvimento – sugerindo a influência maior das correntes construtivistas.

10. Aqui, no sentido de um ser incompleto, que está se preparando para ser completo.

11. O documento encaminha, também, metas e estratégias relacionadas ao financiamento da Educação Infantil e ao atendimento em sala de aula feito por professores.



Infantil, mas com pouco destaque no primeiro texto das diretrizes – “O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (BRASIL, 2006, p. 17)<sup>11</sup>. Assim, uma prática que até então estava sendo segmentada em cuidados de saúde, higiene e alimentação para crianças bem pequenas e preparação para o fundamental para as crianças em idade pré-escolar precisa ser reconfigurada de maneira a atender a uma nova concepção de criança.

No mesmo ano, o MEC publica os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, em dois volumes (BRASIL, 2006b). O texto enfatiza a diferença entre Educação Infantil e Ensino Fundamental – superando uma definição que até então não parecia clara pelos documentos anteriores:

Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade. (BRASIL, 2006, p. 19).

Os documentos que caracterizaram o intervalo entre o primeiro e o segundo texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999; BRASIL, 2009) respondem à necessidade de estabelecer padrões de referência para a definição do trabalho pedagógico com crianças e para a organização dos estabelecimentos de Educação Infantil mantidos por órgãos públicos.

Até aqui, consideramos que recuperar a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, seu contexto de produção e alguns de seus desdobramentos, ainda que dentro dos limites de extensão deste texto, significa valorizar que uma concepção democrática de qualidade para a Educação, em qualquer das etapas de ensino, não pode ignorar a necessidade de estabelecer padrões nacionais mínimos relacionados ao acesso, ao financiamento, ao currículo e à formação dos professores. Nesse contexto, são redefinidas pelo MEC as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que hoje representam documento máximo em relação ao currículo a ser construído com crianças pequenas e bem pequenas, de valor mandatário.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil





(DCNEI) traduzem um marco, tanto porque colocam em pauta um conceito de criança em ascensão quanto – e principalmente – porque determinam um cenário para se pensar um currículo para a Educação Infantil que atenda às novas exigências apontadas por esse conceito.

A nova redação das Diretrizes traz avanços para a área de Educação Infantil ao explicitar, especificamente, os conceitos de criança e de currículo:

2.2 Criança: 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. 2.3 Currículo: 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. (BRASIL, 2009, p. 12).

A escolha dos verbos no presente (constrói, observa, experimenta...) fortalece a ideia de que o espaço da Educação Infantil não está “preparando para o futuro”, mas vivendo as potências que as crianças trazem em seu agora. Essa valorização orienta a escolha do currículo enquanto organizador de experiências e de saberes das crianças, elegendo-os enquanto estruturantes – é o saber da criança que influencia em seu conhecimento de mundo, ampliando-o (em uma relação interacional), e não o conhecimento de mundo que constrói o saber da criança (em uma relação exógena).

Outros pontos do texto revisado também merecem atenção, sobretudo em relação ao trato com o adulto professor responsável pela organização de relações interacionais – “estes são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas” (OLIVEIRA, 2010, p. 01).

A brincadeira e a interação com outras crianças, no texto, são garantidas enquanto direito, em igual valor a outros como proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito e dignidade (BRASIL, 2009, p. 18). Sendo assim, articulam-se enquanto eixos de um currículo com crianças pequenas e bem pequenas – diferentemente de outrora, quando o conteúdo parecia assumir relevância e fim. Esse destaque é importante, pois o documento organiza as práticas pedagógicas para a Educação



Infantil em torno de experiências que efetivem a brincadeira e a interação, entendendo que, a partir dessas linguagens específicas da infância, é possível garantir e ampliar outras linguagens (sensoriais, expressivas, corporais, narrativas e relacionadas também à exploração de tempos, espaços, materiais e fenômenos da natureza). Traduzir linguagens em um texto central significa ampliar o olhar para os saberes que as crianças já possuem e, a partir de uma observação crítica, instigar pesquisas que possibilitem reinterpretações a respeito do mundo. O desafio posto é realmente o de selecionar, valorizar e organizar essas experiências de maneira integrada – o que passa a ser objeto de atenção da área.

### **Sobre a experiência enquanto organizadora do currículo na Educação Infantil**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) fortalecem um terreno de discussão sobre a elaboração e avaliação das propostas pedagógicas nacionais. A partir de sua promulgação, fica determinado que todas as instituições de Educação Infantil brasileiras (públicas ou particulares) devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir do disposto pelas DCNEIs, na busca de superar a fragilidade e a inconsistência de grande parte das propostas curriculares em vigor.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010 com o objetivo de debater a Educação Básica, fortalece essas discussões e aponta a importância de se criar uma Base Nacional Comum Curricular – “Estabelecer base comum nacional, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2010). Ainda segundo o documento, esta, entre outras ações em conjunto, colaboraria com a melhoria da qualidade da educação básica mediante garantias da autonomia dos sistemas de ensino e aumento do financiamento.

Em 2013, a Lei n. 12.796 altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade,

12. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da educação básica e quatro delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNC), a saber: metas 1, 2, 3 e 7.



da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1988).

Enfatizando esse aspecto, em 2014 o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) traça como meta (entre outras) a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches. A meta 7, sobretudo pela estratégia 7.1, merece destaque<sup>12</sup>:

Estratégias: 7.1. Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014).

As discussões sobre a necessidade de elaboração de currículos e propostas pedagógicas para a Educação Infantil ganharam força no Fórum Nacional de Educação realizado no mesmo ano, cujo texto é um importante referencial para a criação da Base Nacional Comum Curricular. Em junho de 2015, as discussões ganham forma e compõem a Proposta para a Elaboração da Base Nacional Comum Curricular, revista em abril de 2016 e, até o momento, em discussão nas instâncias do governo federal.

Conversando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o texto introdutório da Base Nacional Comum Curricular, proposto em 2015 e revisto em abril de 2016, incorpora o termo “experiência” como norteador do currículo para a Educação Infantil, destacando que “as experiências das crianças são elementos importantes para a seleção dos conhecimentos a serem mobilizados para ampliar as suas vivências e aproximar o conhecimento sistematizado daquele expresso na vida cotidiana” (BRASIL, 2016, p. 59). Essa construção mostra avanços: crianças pequenas e bem pequenas têm, por direito, acesso a um conhecimento de valor, historicamente acumulado pela sociedade, contribuindo com a não “disneyzação” da cultura infantil (GIROUX, 1995).

A abordagem de um currículo pautado na experiência da criança significa, necessariamente, a valorização de diferentes tipos de interações e a escuta ativa dessas interações por parte de um adulto, cujo desafio é organizar as práticas cotidianas e ampliá-las, selecionando conhecimentos historicamente acumulados que permitam a expansão da pesquisa do grupo. O desafio está em não segmentar os conhecimentos, reduzindo-os a conteúdos, e fortalecer a interação e a brincadeira enquanto eixos curriculares em torno dos quais se desenvolve um currículo fundamentado em



direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. As experiências propostas e valorizadas para a Educação Infantil dentro dessa perspectiva se organizam em “Campos de Experiências”, com o objetivo de garantir esses direitos de aprendizagem (BRASIL, 2016).

Os Campos de Experiências colocam, no centro do processo educativo, as interações e as brincadeiras, das quais emergem as significações, as observações, os questionamentos, as investigações, os posicionamentos e outras ações das crianças. (BRASIL, 2016, p. 62- 63).

Os Campos de Experiência elencados pela Base (Eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) trazem objetivos de aprendizagem próximos e interdisciplinares que fundamentam (e não antecipam) os saberes que se processarão nas seguintes etapas da educação básica<sup>13</sup>.

Ao definir um currículo para a Educação Infantil que valoriza a experiência (sempre de caráter singular) enquanto fundamento dos saberes que as crianças já possuem e podem ampliar e que serão sistematizados nas próximas etapas da Educação básica, o texto proposto fortalece um lugar e um olhar para a Educação Infantil – abraçando o desafio de buscar um currículo que assuma sua especificidade, mas, ao mesmo tempo, seja concebido enquanto parte do projeto de escolaridade.

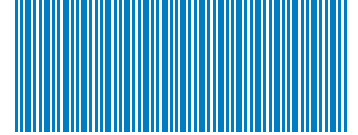
Destacamos, ainda, a presença no documento da Base de expressões como “narratividade” e “experiência”, que ocupam espaço-chave também nas discussões acadêmicas sobre um currículo para a Educação Infantil. Observa-se nessas construções uma tentativa de romper com os atuais modelos curriculares presentes nas creches e pré-escolas.

As modalidades curriculares apontam para pedagogias adultocêntricas, higienistas e “escolarizadoras” nas quais não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas como seres linguageiros, ativos e interativos. Esses currículos não os consideram em suas primeiras aprendizagens de convivência “no e com o mundo”. São propostas que têm como característica a prescrição advinda de diferentes discursos: da psicologia, da medicina ou enfermagem, do senso comum. (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 89).

As mesmas autoras, mais adiante, apontam a necessidade de romper com a prescrição dos currículos que visam “ensinar”

13. Em sequência, o documento explora cada um dos campos de experiência.

14. A mesma publicação aponta também a influência dos escritos de John Dewey.



bebês e crianças pequenas, desconstruindo o que esses sujeitos formulam de saberes sobre o mundo, e valorizam uma “concepção interativa de um currículo pautado nas narrativas que ambos podem estabelecer no cotidiano da creche a partir do vínculo das linguagens com a vida” (idem, 2010, p. 91).

Finco, Barbosa e Faria organizam, em 2015, a publicação *Campos de Experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação brasileiro* e, dentro desse mesmo contexto de debates, sugerem forte inspiração das políticas educacionais italianas para a promulgação do texto da Base para a Educação Infantil<sup>14</sup>.

A organização curricular por Campos de Experiência Educativa possibilita aos professores constituírem uma compreensão mais atualizada e complexa das áreas de conhecimento e das disciplinas acadêmicas, pois favorecem a visibilidade das inter-relações entre elas. A leitura dos tópicos introdutórios dos Campos de Experiência, apesar de apresentarem uma visão geral, indicam um modo de conceber a organização das aprendizagens e sua vinculação com a experiência vivida das crianças, algo que em nossa realidade educacional ainda é uma grande novidade. (RICHTER; BARBOSA, 2015, p. 192).

Sobretudo, a afirmação de um currículo para a Educação Infantil tem sido geradora de conflitos entre a comunidade acadêmica. Barbosa (2010) constata que “ainda não é evidente a importância de se ter uma proposição curricular como uma das políticas públicas de Educação Infantil”. Oliveira (2010) traz que a comunidade acadêmica se divide entre o direito a um currículo para a Educação Infantil e o receio de importar junto a esse currículo as criticadas concepções de escolarização associada a disciplinas segmentadas. A autora é enfática ao defender as potencialidades de um currículo para esse nível da educação básica e aponta que a definição de currículo indicada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foge da ideia de conceber listas de conteúdos, ao mesmo tempo que reafirma a “ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças” (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Nos alinhamos às autoras ao considerar que o texto da Base, de caráter progressista, redefine o espaço das crianças e dos adultos dentro da escola de Educação Infantil, principalmente porque está ancorado em uma ideia de conhecimento aliada à experiência do sujeito com o mundo – denunciando a visão de conhecimento



enquanto estanque de informações de domínio de um adulto potente a serem transmitidas para uma criança com menor potência. Além disso, ao especificar um currículo para a infância, fortalece-a enquanto parte de um sistema escolar, combatendo o esvaziamento de seu sentido formativo.

As contribuições legais estão postas e depositam nos sistemas de ensino e nas escolas a responsabilidade por garantir as condições necessárias ao trabalho pedagógico – a saber, tempo, espaço, materiais e formação continuada. Apenas o texto legal não é suficiente para alterar as rotinas da escola, sobretudo em um cenário de precárias condições materiais e formativas.

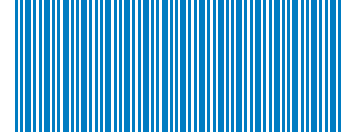
É atual, portanto, a discussão aqui iniciada que se propõe a continuar, no sentido de ir as escolas e observar como coordenadoras estão trabalhando com as novas orientações. Afinal, é preciso compreender como essas orientações, pontualmente progressistas, se configuram no cotidiano da escola, de maneira a acrescentar dados às muitas questões já materializadas no campo da Educação Infantil:

Quais as implicações destes conhecimentos para uma Pedagogia da Educação Infantil não preparatória (ARELARO, 2005), não escolarizante dos corpos e mentes de crianças de professoras (SAYÃO, 2008), que considere a incompletude do olhar das adultas sobre as crianças (LAROSSA, 1998) e que respeite seu direito à infância e à brincadeira (BRASIL, 1995; 2009)? Como ver com olhos livres as produções das crianças (GOBBI, 2007), seus silêncios, gestos, movimentos, falas, inclusive daquelas que ainda não falam? Como alfabetizar-se nas suas múltiplas linguagens (EDWARD et. al., 1999) e reconstruir a dimensão brincalhona de ser, pré-requisito desta profissão docente (GHEDINI, 1994)? (PRADO, 2015, p. 207).

### **Considerações finais**

Esse breve mapeamento seleciona os documentos que julgamos mais importantes para caracterizar o contexto de publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 1999, seu texto revisado em 2009 e alguns de seus desdobramentos, como o texto proposto pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, em sua versão revisada em 2016.

As construções legais que já destacamos também se desdobraram em pesquisas sobre currículo na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2010; BARBOSA, 2010). A leitura crítica desses materiais aponta uma construção de conceitos para o campo teórico da Educação



Infantil marcados, principalmente, pela afirmação do professor (especialização da docência), do currículo (proximidade com o cotidiano escolar) e da criança (sujeito da Educação Infantil). Essas afirmações traduzem historicamente uma demarcação do espaço do conhecimento teórico específico da Educação Infantil, que até então tivera por tanto tempo conhecimentos “emprestados” da filosofia e da psicologia. Contribuições relevantes, mas que não substituem as construções da pedagogia.

A discussão oferece dados para afirmarmos que, ainda que não consigamos contemplar a complexidade das condições de produção, no limite evidenciamos nas diretrizes gerais dos textos da política a grande expectativa que os textos legais direcionam para um currículo embasado em “Campos de Experiência”.

Como a pesquisa privilegia aspectos relacionados ao currículo, após traçar esse contexto legal, finalizamos reiterando a importância de um olhar para as escolas para que, cotejando legislação e desenvolvimento da área, possamos efetivamente contribuir com o aprimoramento das práticas nessas escolas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R. de; PLACCO, V.M.N. de S. (Orgs.) *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

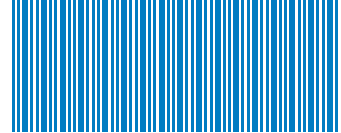
BARBOSA, M.C.S. *Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.





BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: SEF, v. 1, 2 e 3, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero à seis anos à Educação*. Brasília: MEC, 2006.

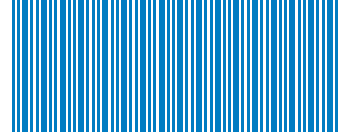
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: SEB, v. 1 e 2, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010, Brasília, DF. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b, 164 p. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf).

BRASIL. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 29/09/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta Preliminar. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 29/09/2016.



CAMPOS, M.M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CAMPOS, M.M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CERISARA, A.B. *Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?* PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>. Acesso em: 29/09/2016.

\_\_\_\_\_. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345.

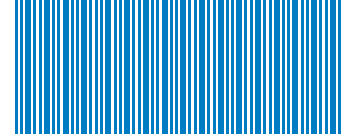
DOMINGUES, I. *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

GIROUX, H.A. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F.B. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais e políticos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 49-81.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.

OLIVEIRA, Z. de M.R. *O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?*. Disponível:[http://www.ferroviadaintegracao.com.br/sistemas/pagina/setores/educacao/freiavi/arquivos/2014/O\\_Curriculo\\_na\\_Educacao\\_Infantil.pdf](http://www.ferroviadaintegracao.com.br/sistemas/pagina/setores/educacao/freiavi/arquivos/2014/O_Curriculo_na_Educacao_Infantil.pdf). Acesso em: 29/09/2016.



PRADO, P. D. Por uma pedagogia da educação infantil de corpos inteiros. In: MELO, J.C. de; CHAHINI, T.H.C. *Reflexões e práticas na formação dos professores da educação infantil*. São Luís: EDUFMA, 2015.

RICHTER, S.R.S.; BARBOSA, M.C.S. *Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche*. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Campos de experiência: uma forma de interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A L.G. de. *Campos de experiência na escola da infância: contribuições para a criação de um currículo de educação infantil brasileiro*. São Paulo: Edições Leitura Crítica, 2015.

ROSSETTI FERREIRA, M.C.; AMORIM, K. de S.; OLIVEIRA, Z. de M.R. de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *PSICOLOGIA USP*, São Paulo, vol. 3, n. 20, jul./set. 2009, p. 437-464.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 197-232.

ZABALZA, M.A. Os dez aspectos chaves de uma educação infantil de qualidade In: *Qualidade em educação infantil*. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artemed, 1998. Cap. 3, p. 49-62.

Recebido em: 30/09/2016

Revisto em: 07/11/2016

Aceito em: 09/11/2016

