

Amanda de Oliveira Lopes



EDUCAÇÃO INFANTIL

CURRÍCULO E RECONTEXUALIZAÇÃO DA BNCC NO CONTEXTO
DO REFERENCIAL CURRICULAR DE CANOAS - RS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Amanda de Oliveira Lopes

**EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E RECONTEXTUALIZAÇÃO DA
BNCC NO CONTEXTO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE
CANOAS – RS**

Porto Alegre

2019

**EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E RECONTEXTUALIZAÇÃO DA
BNCC NO CONTEXTO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE
CANOAS – RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia
– Licenciatura da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial e obrigatório para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de
Carvalho

Porto Alegre

2019

AMANDA DE OLIVEIRA LOPES

EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E RECONTEXTUALIZAÇÃO DA BNCC
NO CONTEXTO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE CANOAS – RS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia
– Licenciatura da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial e obrigatório para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de
Carvalho

Aprovado em: 19 de dezembro de 2019

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho - Orientador

Prof^a. Dr^a. Liliane Ferrari Giordani – Examinadora

Prof. M.^a. Carolina da Silva Severo – Examinadora

Porto Alegre

2019

RESUMO

O presente trabalho, a partir das contribuições campo de Estudos de Currículo, bem como da Pedagogia da Infância, tem como objetivo discutir o processo de recontextualização curricular realizado no *Referencial Curricular de Canoas – RCC* (CANOAS, 2019), a partir da *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2017). O corpus analítico é composto pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEI* (BRASIL, 2019), *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2017) e *Referencial Curricular de Canoas – RCC* (CANOAS, 2019). Metodologicamente, a partir da análise do conteúdo proposta por Bardin (2011), é realizada uma análise do conteúdo dos documentos curriculares, evidenciando o processo de recontextualização presente no *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019). Nesse sentido, são seguidas as três sequências analíticas propostas por Bardin (2011): 1) pré-análise dos documentos; 2) exploração dos materiais; 3) tratamento das informações, inferência e interpretação. A partir das análises realizadas, são evidenciadas as recorrências e as singularidades a respeito da concepção de currículo, de criança e de docência nos documentos curriculares analisados, bem como o processo de recontextualização presente no RCC (CANOAS, 2019) da cidade de Canoas. Nesse contexto, é possível constatar que o RCC (CANOAS, 2019) reitera concepções muito semelhantes às que estão presentes na BNCC (BRASIL, 2017), sem destacar as peculiaridades da cidade. Em razão disso, é problematizada a real finalidade do *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019), uma vez que tal documento apenas reitera os enunciados da Base no que tange à Educação Infantil, sem efetivamente evidenciar as demandas, expectativas e peculiaridades da cidade em termos de projeto educativo para as crianças. Ademais, a partir das análises, é realizada uma discussão sobre o conteúdo da BNCC (BRASIL, 2017) destinado à primeira etapa da Educação Básica, de modo a mostrar que as suas proposições e a forma como está organizada pode levar a interpretações equivocadas, bem como a modos de avaliação das crianças, pautados em uma listagem de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Nessa perspectiva, o trabalho aponta que a recontextualização curricular não deve apenas se adaptar a uma política curricular, mas, sim, precisa ser transformada de acordo com uma determinada realidade, trazendo princípios históricos, sociais e culturais que de fato possam contribuir com a reflexão sobre os modos de educar as crianças no tempo presente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Base Nacional Comum Curricular. Recontextualização curricular. Referencial Curricular de Canoas.

AGRADECIMENTOS

Escrever um Trabalho de Conclusão de Curso significa subir mais um degrau, entre tantos outros que ainda serão alcançados. Todavia, ter conseguido subir esse degrau envolveu orientação e apoio daqueles que estiveram comigo, proporcionando-me condições favoráveis para desenvolver esse trabalho.

Sendo assim, agradeço profundamente à espiritualidade que me deu força para me manter tranquila durante a escrita desse trabalho, o qual exigiu sabedoria, perseverança e muito estudo. Agradeço à Nolice, Alexandre, Luís Alberto, Talles e Luís Eduardo – minha família – por todo apoio, compreensão e carinho que sempre tiveram comigo em todos os momentos da minha vida, especialmente aqueles que envolveram estudo, como esse, em que tive que me ausentar de alguns programas familiares para poder desenvolvê-lo. Agradeço também aos meus amigos e colegas da faculdade, especialmente a Camila Daniel e a Margarete Mendes por terem me ouvido e me aconselhado quando as situações pareciam difíceis de vencer.

Agradeço ao meu orientador, Rodrigo Saballa, pela sua confiança, disponibilidade e orientação conferidas a mim durante a elaboração desse trabalho. Suas orientações foram de fundamental importância, pois me ofereceram os conhecimentos necessários para continuar avançando e acreditando num trabalho de qualidade para Educação Infantil, assim como foram me lapidando como uma professora-pesquisadora.

Um imenso agradecimento à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e aos professores que integram o corpo docente do curso de Licenciatura em Pedagogia, pois os seus saberes contribuíram muito para a minha constituição docente. Foram muitos os aprendizados e desafios tecidos durante esses quatro anos de graduação.

Se eu venci essa etapa, foi porque vencemos juntos!

Meus sinceros agradecimentos!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Lohmuller, Giury.....	11
Figura 2- Análise de conteúdo	27
Figura 3- Figura reelaborada a partir do quadro "poder regulador do currículo".	30
Figura 4 - Linha do Tempo.....	36
Figura 5 - BNCC - Síntese.....	50
Figura 6 - Competências Gerais da BNCC	56
Figura 7 - Figura apresentada no documento Referencial Curricular de Canoas referente ao campo de experiências "Traços, Sons, Cores e Formas"	60
Figura 8 - Organização da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil	70
Figura 9 - Campo de Experiências "Traços, Sons, Corpo e Formas"	70
Figura 10 - Código Alfanumérico da BNCC	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pesquisas mapeadas por ano	18
Gráfico 2 - Pesquisas mapeadas por descritores	18
Gráfico 3 - Estratégia para geração de dados	22

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Investigações mapeadas por descritores.....	17
Tabela 2 - Investigações mapeadas por descritores	17
Tabela 3 - Abordagem Metodológica	21
Tabela 4 – Trechos do RCC (2019)	61
Tabela 5 - Trechos do RCC (2019)	61
Tabela 6 - Trechos do RCC (2019)	62
Tabela 7 – Comparativo Fonte: elaboração própria (2019)	78
Tabela 8 - Recontextualização RCC a partir da BNCC	87
Tabela 9 - Campos de Experiência.....	92
Tabela 10- Objetivos de aprendizagem – Campo “Corpo, gestos e movimentos”	96
Tabela 11 - Objetivos de aprendizagem - Campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação"	97
Tabela 12 - Recontextualização RCC.....	100

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2. O MAPEAMENTO DE PESQUISA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	15
2.1 INVESTIGAÇÃO: O QUE É UM MAPEAMENTO DE PESQUISA?	15
2.2 PESQUISAS MAPEADAS.....	16
2.3 O CONCEITO DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ABORDADO NAS PESQUISAS.....	22
2.4 AS CONTRIBUIÇÕES DO MAPEAMENTO DAS PESQUISAS INVESTIGADAS.....	24
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	26
4. BUSCANDO COMPREENDER MELHOR SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
4.1 O CONCEITO DE CURRÍCULO E DE RECONTEXTUALIZAÇÃO: CONTORNOS TEÓRICOS	29
4.2 A EMERGÊNCIA DA DISCUSSÃO SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS	35
4.3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	43
4.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EMBATES E DESAFIOS	47
4.5 O DOCUMENTO CURRICULAR DE CANOAS/RS: PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO	58
5. ANALISANDO O REFERENCIAL CURRICULAR DE CANOAS EM SEU PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO	64
6. FINALIZANDO O PERCURSO INVESTIGATIVO	103
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>107</u>

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS



Figura 1 - Lohmuller, Giury¹

“A temática do currículo, quando relacionada à educação, aprendemos que há um jogo que envolve as mais diversas disputas, tal como num jogo de Xadrez que implica movimentar reis e rainhas e outras peças em disputas constantes, porém, no currículo, as peças demandam sobre assuntos, temas e métodos, onde um lance leva a ganhos e perdas”.

Márcia Aparecida Gobbi (2016, p. 122)

O presente trabalho de conclusão de curso tem por objetivo discutir sobre o processo de recontextualização curricular do documento do *Referencial Curricular de Canoas – RCC– (CANOAS, 2019)* a partir da *Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017)*. Todavia, tratar desse tema é um desafio, pois o documento apresenta uma forma de organizar e conceber o currículo da Educação Infantil ora criando novas proposições, ora se apropriando ou recriando outras. Isso, por sua vez, coloca o RCC (CANOAS, 2019) num cenário de disputa diante do campo das políticas curriculares, pois apresenta as suas verdades e as suas intencionalidades que visam ao direcionamento de caminhos com relação ao currículo, isto é, visam a estabelecer para qual currículo atribuir

¹ Nome da obra: “The fools rule the word”.

legitimidade. Isso é como um jogo de xadrez, como mostram a imagem e as proposições de Gobbi (2016), que evocam a reflexão sobre qual caminho seguir para chegar em algum lugar que faça sentido e traga ganhos.

Sendo assim, a pesquisa realiza um movimento de saber como o processo de recontextualização curricular se procede no RCC (CANOAS, 2019) a partir da BNCC (MEC, 2017), buscando perceber as mudanças e implicações do que consta na BNCC (MEC, 2017) diante da realidade local do município de Canoas. No entanto, para tratar desse assunto, é necessário compreender os sentidos dos conceitos de recontextualização e currículo. Para este, busco compreender quais espaços ele ocupa no contexto educacional e como é entendido e organizado na Educação Infantil; e, para aquele, busco entender, a partir da teorização de Bernstein (1996), como ocorre a apropriação pelas instâncias federativas a fim de produzir discursos sobre um determinado assunto. No caso dessa pesquisa, tal assunto é referente às proposições das políticas curriculares para a Educação Infantil quando são apropriadas pela Rede Municipal de Ensino da cidade de Canoas ao pensar modos de organização para currículos de suas escolas.

Nessa perspectiva, a pergunta que norteará a pesquisa é: “Como ocorre o processo de recontextualização no Referencial Curricular de Canoas a partir da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?”. A escolha por esse tema se ressalva devido às vivências pelas quais passei durante a graduação. Ainda, a decisão por discutir sobre o currículo da Educação Infantil surgiu em virtude do seminário “O currículo da Educação Infantil como campo de disputas”, no qual atuei como Bolsista de Iniciação Científica (BIC/CNPQ) em 2018. Como, nessa época, eu precisava desenvolver o meu projeto de Trabalho de Conclusão de Curso, aproveitei as oportunidades que me foram apresentadas nessa disciplina e decidi desenvolver o meu trabalho acadêmico final sobre o tema currículo.

Nesse seminário², foram exibidos e discutidos os aspectos históricos do currículo, bem como das políticas curriculares nacionais para a Educação Infantil, problematizando, especificamente, os discursos evocados pela BNCC (MEC, 2017) e pela DCNEI (BRASIL, 2009) por meio do viés crítico de diferentes autores que pesquisaram e estudaram sobre o currículo voltado para as infâncias.

² Disciplina ofertada, no 2º semestre, de 2018, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa de estudos sobre as infâncias, da UFRGS.

Desse modo, a partir das provocações emergidas nessa disciplina, eu fui me interessando ainda mais pelo tema e pretendia pesquisar, até então, sobre as concepções de currículo na pré-escola e como elas se revelariam na prática. Contudo, no ano seguinte, foi sugerido pelo meu orientador que mudássemos um pouco a abordagem do tema, solicitando então que eu desenvolvesse uma pesquisa sobre o processo de recontextualização do *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019), tendo como base as DCNEI (BRASIL, 2009) e, sobretudo, a BNCC (MEC, 2017). Sendo assim, aceitei o desafio e me propus a conhecer e aprimorar esse objeto de pesquisa, pois pensava que ele poderia ser importante para questionar, no âmbito da Educação, sobre como as Redes Municipais ou Estaduais de Ensino vêm se apropriando dos documentos oficiais nacionais curriculares e adaptando-os à realidade das instituições de Educação Infantil locais, tendo em vista que isso é uma obrigatoriedade governamental. Além disso, sinto-me privilegiada em pesquisar sobre o documento em questão, porque se trata de um assunto referente à minha cidade natal, onde cresci, estudei e me constituí como pessoa.

Ainda, o desenvolvimento dessa pesquisa, partindo da análise do documento do RCC (CANOAS, 2019), tem como objetivos específicos: 1) realizar uma análise detalhada sobre os enunciados apresentados no documento em questão, comparando-os com as proposições expressas na BNCC (MEC, 2017) e nas DCNEI (BRASIL, 2009), de modo a identificar semelhanças e diferenças; e 2) constatar em quais momentos do texto são apresentados aspectos que dizem respeito à realidade local das Escolas Municipais de Educação Infantil do município, questionando sua relevância.

A partir das informações apresentadas, este trabalho acadêmico está organizado em cinco capítulos, sendo: 1. O mapeamento de pesquisa no âmbito das políticas curriculares nacionais de Educação Infantil, 2. Os caminhos metodológicos da pesquisa, 3. Buscando compreender melhor sobre o currículo da Educação Infantil, 4. O processo de recontextualização do Referencial Curricular de Canoas: análise dos resultados, 5. Finalizando o percurso investigativo.

Nessa perspectiva, no primeiro capítulo realizo um mapeamento de pesquisa com o objetivo de reunir teses e dissertações que analisam os discursos expressos nas DNCEI (2009) e na BNCC (MEC 2017). Tal atividade visa a refletir

sobre trabalhos investigativos já desenvolvidos. O conjunto de informações coletadas neste mapeamento me auxiliou a ampliar e complexificar o olhar sobre o tema de pesquisa que me propus a discutir neste estudo.

Em relação ao segundo capítulo, apresento os caminhos metodológicos percorridos para responder a pergunta problema dessa pesquisa. Para realizá-lo, embasei-me na metodologia de Análise de Conteúdo, a qual prevê Bardin (2011).

No terceiro capítulo, descrevo teoricamente o significado de currículo e de recontextualização. Sendo assim, busco compreender melhor o currículo da Educação Infantil tanto nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) quanto na *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017). Ainda, no que se refere ao conceito de recontextualização, busco discuti-lo quando é utilizado para se tratar de mudanças e realocações das proposições, principalmente no que tange ao processo de recontextualização do documento curricular de Canoas. Ainda, nesse capítulo, apresento os aspectos históricos pelos quais passaram as políticas curriculares nacionais para a Educação Infantil.

Em sequência, no quarto capítulo, apresento as análises realizadas no documento do *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019), mostrando quais as implicações e constatações que surgiram ao comparar o seu conteúdo com os enunciados trazidos pela BNCC (MEC, 2017) e pelas DCNEI (BRASIL, 2009).

Por fim, no último capítulo, apresento as minhas considerações finais a respeito das aprendizagens realizadas a partir da pesquisa, refletindo sobre o que ela contribuiu para se pensar a importância do processo de recontextualização do RCC (CANOAS, 2019).

2. O MAPEAMENTO DE PESQUISA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente capítulo tem o intuito de apresentar o mapeamento utilizado para o desenvolvimento do objeto de estudo desse Trabalho de Conclusão de Curso – A recontextualização do *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019) a partir da *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017). Nessa perspectiva, o mapeamento em pauta tem a intencionalidade de reunir pesquisas que analisam os discursos expressos nos documentos curriculares brasileiros de Educação Infantil – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). Nesse sentido, para organizar este estudo, realizo um exercício de construção do Estado do Conhecimento (MOROSINI, FERNANDES, 2014). Sendo assim, o capítulo se divide em duas seções, denominadas: 1.1 Investigação: o que é um mapeamento de pesquisa; 1.2 Pesquisas mapeadas, 1.3 Os conceitos de currículo na Educação Infantil abordados nas pesquisas e 1.4 As contribuições do mapeamento das pesquisas investigadas.

2.1 INVESTIGAÇÃO: O QUE É UM MAPEAMENTO DE PESQUISA?

Para a realização deste trabalho, encontro uma possibilidade de organização de estudo por meio da prática de construção do Estado do Conhecimento, o qual tem caráter bibliográfico. Esse modo operacional de realizar uma pesquisa fornece um mapeamento de ideias já existentes no campo do conhecimento científico, permitindo que o pesquisador amplie e complexifique, com maior exatidão, a questão investigada, identificando controvérsias, pontos em comum, bem como possíveis lacunas. Sendo assim, no entendimento de Morosini e Fernandes (2014), o Estado do Conhecimento é, além de identificação e registro, categorizações que levem ao exercício de reflexão e de síntese acerca da produção científica de uma determinada área, bem como de um determinado espaço de tempo, de modo a reunir periódicos, dissertações, teses e livros sobre uma abordagem específica. Isso, por sua vez, exige disciplina, tempo e persistência do pesquisador. Contudo, ainda na compreensão das autoras, a produção científica não está relacionada somente à

pessoa/pesquisador que a produz, mas também com as influências que a permeiam, as quais seriam: a instituição na qual está inserida, o país onde se encontra e as relações estabelecidas pelo país em questão num âmbito global do conhecimento.

Nessa perspectiva, a fim de operacionalizar a pesquisa para a construção do Estado do Conhecimento, são usados como ferramenta investigativa os repositórios de teses e dissertações. A importância da utilização desses instrumentos digitais se encontra na possibilidade que os pesquisadores têm de acessar as produções de áreas específicas, facilitando-lhes o contato com temáticas já discutidas e assim possibilitando pensar em inúmeras oportunidades de enriquecimento de estudo sobre o seu objeto de investigação a ser produzido. Em razão disso, a partir do momento em que essas produções são inseridas nos repositórios, o conhecimento não fica restrito unicamente na universidade: ele realiza um movimento de divulgação e de partilha do seu conteúdo à sociedade como um todo.

2.2 PESQUISAS MAPEADAS

Realizar um mapeamento de pesquisas é com certeza uma prática necessária quando a intencionalidade é produzir novos estudos ou pesquisar sobre quais assuntos estão sendo discutidos numa determinada área – como é o caso deste Trabalho de Conclusão de Curso. Nessa perspectiva, o mapeamento deste trabalho foi realizado no *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BTDT) com o intuito de conhecer as produções atuais publicadas sobre os temas Políticas Curriculares e Educação Infantil, compreendidos no período entre 2009 e 2019. Desse modo, utilizou-se como descritores de busca: Educação Infantil – Currículo – Base Nacional Comum Curricular; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Educação Infantil. As pesquisas mapeadas estão expressas nas tabelas 1 e 2.

Descritores “Educação Infantil - Currículo – BNCC”:

Ano	Título	Tipo de documento	Autora
2017	As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão	Dissertação	Camila Chiodi Agostini
2018	Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular	Dissertação	Daniel José Rocha Fonseca
2018	Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política	Dissertação	Vanessa Silva da Silva
2018	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI	Dissertação	Patrícia Giuriatti

Tabela 1- Investigações mapeadas por descritores
 Fonte: elaboração própria, 2019.

Descritores “Educação Infantil – DCNEI”:

Ano	Título	Tipo de documento	Autora
2016	Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão	Tese	Elaine Luciana Sobral Dantas
2017	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em contexto de uso de sistemas privados de ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas	Tese	Tatiana Noronha de Souza

Tabela 2 - Investigações mapeadas por descritores
 Fonte: elaboração própria, 2019.

A partir dos descritores utilizados, “Educação Infantil – Currículo – Base Nacional Comum Curricular”, encontram-se quatro dissertações (AGOSTINI, 2017; FONSECA, 2018; SILVA, 2018, GIURATTI, 2018) que abordam o tema Políticas Curriculares e Educação Infantil, com ênfase na análise dos documentos legais. Por outro lado, com os descritores, “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Educação Infantil”, encontram-se duas teses (SOUZA, 2017; DANTAS, 2016), as quais abordam a temática em questão e fazem o movimento de analisar os documentos curriculares para a Educação Infantil, mas também buscam investigar como esses instrumentos formativos produzem sentidos na prática docente.

A seguir, o Gráfico 1 explicita as pesquisas mapeadas por ano:

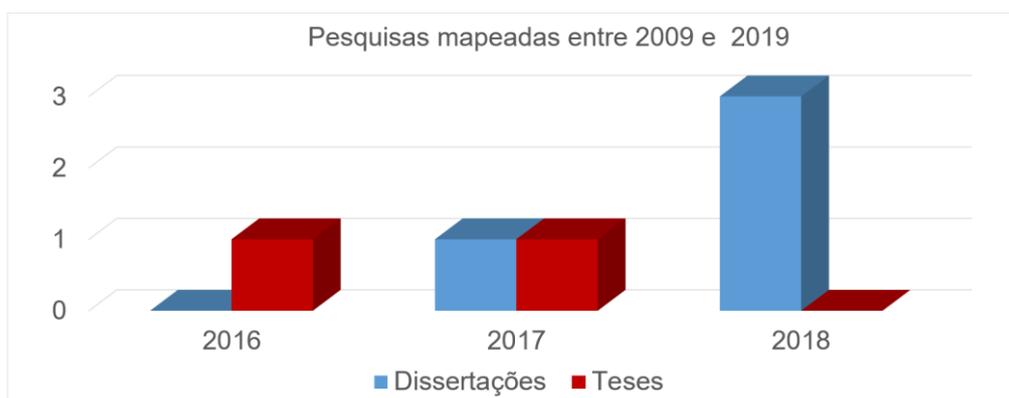


Gráfico 1 - Pesquisas mapeadas por ano
Fonte: elaboração própria, 2019.

A seguir, o Gráfico 2 apresenta as pesquisas mapeadas por descritores:

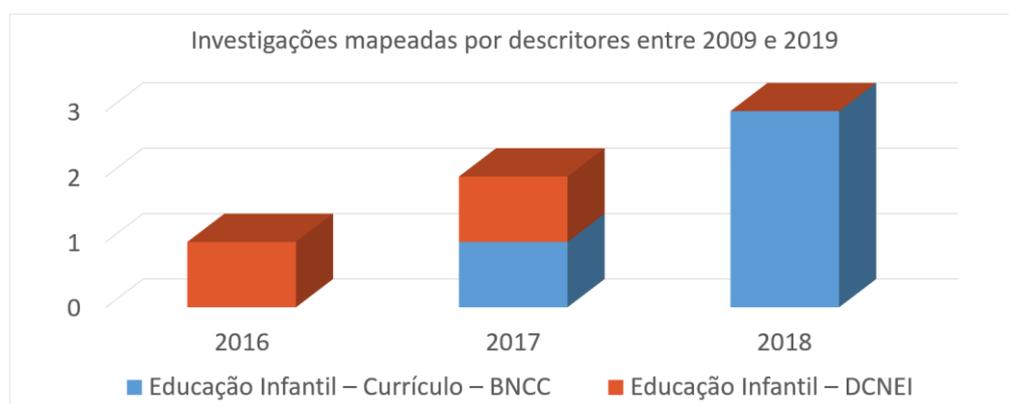


Gráfico 2 - Pesquisas mapeadas por descritores
Fonte: elaboração própria, 2019.

Em sua dissertação, Agostini (2017) visa investigar como o currículo de Educação Infantil é concebido e disposto na BNCC (MEC, 2017), levando em consideração a ótica de governamentalidade, baseada na construção de um dispositivo normalizador que tem a intencionalidade de não apenas subjetivar e conduzir como também normalizar os corpos. Desse modo, a autora busca averiguar como o currículo está sendo tratado na BNCC (MEC, 2017), questionando a sua funcionalidade e do que ela resulta, isto é, de quais pressões ela é resultado, dentro dessa perspectiva subjetivadora e normalizadora. Desse modo, realiza metodologicamente um estudo exploratório em pesquisas bibliográficas (teses e dissertações) e documentais.

Seguindo a mesma lógica de discussão sobre as políticas curriculares, a dissertação de Fonseca (2018) tem o intuito de pensar a *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017) como um elemento a ser interpretado para explorar os objetos políticos da administração social da criança, ou seja, questionar esse documento normativo enquanto uma política que faz parte da vida particular dos alunos de Educação Infantil e como uma prática de regulação da população. Nessa perspectiva, para o desenvolvimento de sua pesquisa, utiliza o método qualitativo, com levantamento de dados bibliográficos e documentais (livros, artigos de periódicos, teses, dissertações, pesquisas na *web* e documentos).

Na dissertação de Silva (2018), a autora busca pesquisar sobre quais seriam as concepções de educação e de currículo que permeiam a atual política curricular, traduzida pela BNCC (MEC, 2017). Além disso, busca identificar quais seriam os efeitos da BNCC (MEC, 2017) na formação dos estudantes brasileiros. Ainda, apóia-se nos Parâmetros e nas Diretrizes Curriculares Nacionais como forma de estabelecer um diálogo mais amplo com a sua pesquisa em pauta. Sendo assim, opta por realizar uma abordagem qualitativa crítica, aplicando como estratégia de geração de dados a pesquisa bibliográfica, em teses e dissertações; e documental, em documentos legais.

Giuratti (2018) em sua investigação, faz um estudo sobre as políticas educativas para a Educação Infantil de forma a analisar as concepções de “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (MEC, 2017) e como elas influenciam (ou não) no cotidiano de crianças na pré-escola a partir dos “campos de experiência” (MEC, 2017). Desse modo, para a realização de sua pesquisa, utiliza o método analítico de natureza qualitativa. Ainda, realiza entrevistas com instrumentos

semi-estruturados – questionário sociográfico, Mapa Emic –, rítmicos e narrativas orais – para geração de dados.

Em relação à tese de Dantas (2016), a autora tem a intencionalidade de analisar os sentidos atribuídos ao currículo que podem ou que precisam constituir como objetivos na Educação Infantil pelas DCNEI (2009) e por docentes que atuam nessa etapa. As problematizações da pesquisa são desencadeadas devido aos contextos de embates, de contradições e de imprecisões sobre do que necessita constituir os currículos na Educação Infantil. Dessa forma, para desenvolver a sua pesquisa, a autora realiza uma metodologia qualitativa teórica, baseando-se em textos, documentos e entrevistas para coletas de dados. Já Souza (2017) busca analisar, em um contexto de sistema privado e ensino, as concepções que as professoras de pré-escola apresentam sobre o cumprimento das DCNEI (2009) na prática educativa. Sendo assim, a autora, a partir de uma abordagem qualitativa, além de analisar textos e documentos acerca do assunto, realiza entrevistas com as professoras de Educação Infantil.

A tabela 3 apresenta a abordagem metodológica e as estratégias para a geração de dados evidenciadas nas seis pesquisas mapeadas sobre políticas curriculares e Educação Infantil.

Autor	Metodologia	Estratégias para geração de dados:
DANTAS 2016	Pesquisa qualitativa teórica	Teses e Dissertações Documentos Entrevistas
AGOSTINI 2017	Pesquisa qualitativa exploratória	Teses e Dissertações Documentos
SOUZA 2017	Pesquisa qualitativa	Textos Documentos Questionários
FONSECA 2018	Pesquisa qualitativa	Teses e Dissertações Pesquisas na <i>web</i> Documentos Livros Artigos
SILVA 2018	Abordagem qualitativa crítica	Teses e Dissertações Pesquisas na <i>web</i> Documentos

GIURIATTI 2018	Método analítico de natureza qualitativa	Anotações em diário de campo Registros fotográficos Teses e Dissertações Pesquisas na <i>web</i> Documentos Observações Entrevistas Filmagens Textos Artigos Áudios
-------------------	---	---

Tabela 3 - Abordagem Metodológica
Fonte: elaboração própria, 2019.

No que se refere à metodologia, observa-se na tabela 3 que as seis investigações realizam uma abordagem qualitativa de pesquisa. Esse método de investigação enfatiza o caráter subjetivo do objeto de estudo analisado, ou seja, as pesquisas não se preocupam com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de determinado fenômeno, de modo a estudar suas particularidades no contexto no qual está inserido.

Além disso, ao analisar a tabela 3, nota-se que cada um dos pesquisadores (DANTAS, 2016; AGOSTINI, 2017; SOUZA, 2017; FONSECA, 2018; SILVA, 2018; GIURATTI, 2018) adota uma variedade de estratégias de geração de dados para a realização de sua pesquisa. Para Gerhardt e Silveira (2009), a importância da coleta de dados não é somente listar informações para dar conta dos conceitos que se busca pesquisar: é preciso obter essas informações, de forma que elas possam receber posteriormente o tratamento necessário para testar as hipóteses elaboradas durante as investigações do objeto de estudo. Por isso, é fundamental que haja um cuidado nesse processo desde a concepção do instrumento de coleta, pois será ele que fornecerá a informação desejada e indicará o tipo de análise que poderá ser realizada na pesquisa. Nesse contexto, a seguir, o Gráfico 3 explicita as estratégias de geração de dados empregadas nas pesquisas mapeadas:

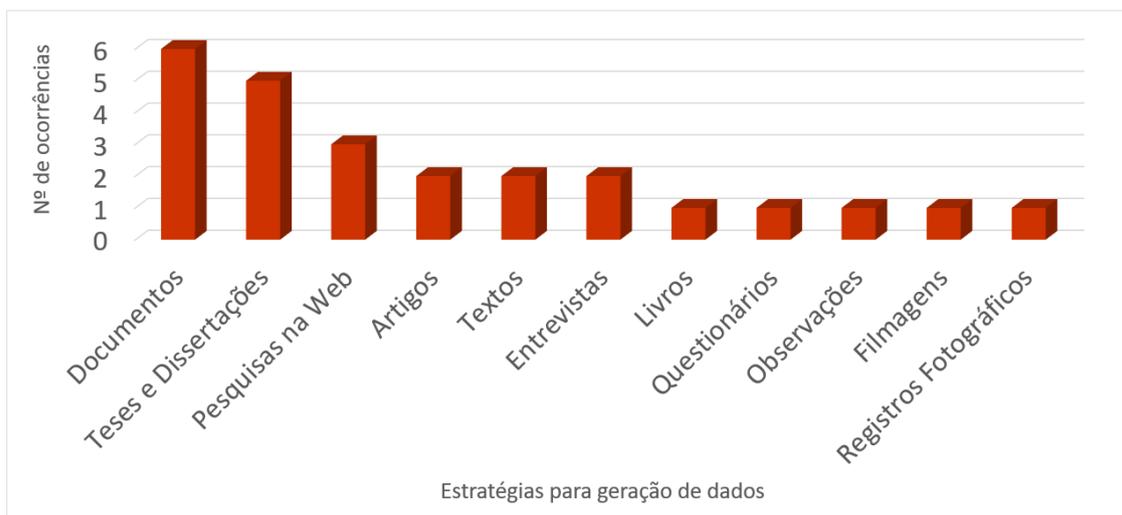


Gráfico 3 - Estratégia para geração de dados
 Fonte: elaboração própria, 2019

Sendo assim, a partir das estratégias para a geração do material de análise nas investigações sobre o tema políticas curriculares de Educação Infantil, evidenciam-se algumas possibilidades: documentos, teses e dissertações, pesquisas na *web*, artigos, textos, entrevistas, livros, questionários, observações, filmagens, registros fotográficos e anotações em diário de campo. Desse modo, após a exibição desses possíveis instrumentos metodológicos, a seção seguinte apresenta os conceitos de currículo na Educação Infantil abordados nas pesquisas.

2.3 O CONCEITO DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ABORDADO NAS PESQUISAS

Algumas das pesquisas mapeadas (DANTAS, 2016; AGOSTINI, 2017; SOUZA, 2017; FONSECA, 2018 e GIURATTI, 2018) discutem especificamente o currículo na Educação Infantil por meio de diferentes concepções. Nesse sentido, apenas uma pesquisa (SILVA, 2018) não discute, de forma específica, a concepção de currículo na Educação Infantil, mas apresenta o entendimento de currículo de um modo amplo.

Nessa perspectiva, apoiadas nos discursos de Michel Foucault sobre governamentalidade (FOUCAULT, 2008), observa-se nas dissertações de Agostini (2017) e Fonseca (2018) que ambas concebem o currículo da Educação Infantil como um subjetivador de indivíduos, criando modos de ser e de conduzir

os corpos através de uma racionalidade e tecnologia de poder, que molda um indivíduo de acordo com uma forma específica determinada. Essa discussão, conforme os autores, tem se intensificado justamente porque o currículo na Educação Infantil tem seguido a lógica de que a escola tem a função de conduzir os indivíduos que a permeiam, no intuito de torná-los aptos para viver em uma sociedade de constante regulação. Sendo assim, essas duas pesquisas apontam para o caráter da BNCC (MEC, 2017) como um dispositivo pedagógico, que fomenta um conjunto de estratégias e práticas discursivas nas quais o poder ocupa um território que se vale para pensar e investir na infância.

Por um outro viés, Giuriatti (2018), em sua dissertação, concebe o currículo da Educação Infantil pautado nos “Campos de experiência” (MEC, 2007), pois acredita que eles subvertem a lógica disciplinar de estruturar o conhecimento ao passo que se ancoram nas experiências das crianças, implicando, por sua vez, numa pedagogia relacional, em que o conhecimento se produz não só entre a criança e o mundo como também entre a criança e os seus pares e entre a criança e os adultos. Pensar por essa perspectiva significa apoiar-se na imagem de uma criança ativa, que age, cria e produz cultura através do brincar, da convivência, da exploração, da participação, da expressão e do conhecimento de si. Além disso, a autora aponta que os “Campos de experiência” (MEC, 2007) se tornam possíveis a partir de um professor potente e sensível às crianças, capaz de escutá-las, compreendê-las e se mostrar disponível para lidar com o inusitado, com novo.

Por outro lado, Dantas (2016) compreende o currículo da Educação Infantil como o currículo vivido, que emerge do cotidiano da escola através das experiências das crianças. Experiências essas que são dotadas de sentido e que vão sendo apropriadas e recriadas por meio das interações que as crianças realizam com os outros. Além disso, não tão diferente dessa ideia de currículo para a primeira etapa da educação básica, Souza (2017) defende que um currículo para a infância deve superar as práticas assistencialistas, compensatórias e preparatórias – no que tange o ingresso para o Ensino Fundamental. Sendo assim, ela se apóia nos discursos das DCNEI (2010) sobre o currículo na Educação infantil para legitimar sua argumentação, compreendendo-o como um conjunto de práticas que deve se articular às experiências e saberes das crianças, com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio não só cultural e artístico

como também científico e tecnológico, promovendo assim o desenvolvimento integral das crianças com idades compreendidas entre 0 a 5 anos. Além disso, aponta que refletir sobre o currículo para infância implica implementar um processo formativo e de discussão sobre o currículo na Educação Infantil nas redes que ensino, de modo que respondam aos direitos das crianças e às diretrizes estabelecidas pelos órgãos oficiais.

Silva (2018), por sua vez, concebe o currículo como uma construção social, que está para além dos discursos e textos que buscam explicá-lo. Ele está imerso num contexto amplificado, definido no tempo e no espaço das instituições escolares. Ainda, a autora o compreende como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, em que se busca não só a formação dos alunos como também tudo o que se espera que seja ensinado e aprendido na escola. Todavia, esse cenário adquire, muitas vezes, uma configuração de imposição sobre o contexto escolar, pois os conteúdos, as avaliações, as disciplinas e a organização curricular atingem o corpo docente e a gestão escolar de forma densa, imposta e indiscutível, de forma a gerar uma configuração curricular conflituosa entre os professores e o currículo oficial da escola. Essa argumentação da autora, por sua vez, vai ao encontro da concepção de currículo de Silva (2007), autor que ela mesma cita quando afirma que o currículo também é um campo de disputas e de tensionamentos, no qual forças opostas tendem a entrar em conflito.

Após essa exibição a respeito do modo como cada tese e dissertação investigada concebe o currículo na Educação Infantil, na seção seguinte são apresentadas as contribuições que essas pesquisas realizaram para a procedência deste trabalho acadêmico.

2.4 AS CONTRIBUIÇÕES DO MAPEAMENTO DAS PESQUISAS INVESTIGADAS

Realizar o movimento de mapear pesquisas que dizem respeito às políticas curriculares nacionais, principalmente àquelas voltadas para a Educação Infantil, possibilitou-me uma maior aproximação com os conhecimentos já discutidos nessa área. Isso, por sua vez, também me permitiu averiguar algumas questões importantes, as quais me auxiliarão no desenvolvimento do presente Trabalho de Conclusão de Curso. São elas: o modo como as pesquisas investigadas têm

abordado o conceito de currículo e de currículo na Educação Infantil, como os seus autores têm realizado as análises dos discursos presentes na *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017) e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) e como eles organizam o seu objeto de estudo no âmbito metodológico, apresentando diferentes abordagens, técnicas e estratégias para a geração de dados.

Sendo assim, ter observado como cada autor realizou sua pesquisa, no decorrer desse mapeamento, fez-me aprender também como se faz uma pesquisa, pois existe uma lógica para iniciar uma investigação, que se inicia desde a seleção de um tema específico – e seu respectivo “problema” – até a organização conceitual e metodológica do estudo a ser investigado. Isso, por sua vez, exige tempo, persistência e estudo por parte daqueles que desejam aventurar-se na produção do conhecimento, seja por meio de trabalhos de graduação ou de pós-graduação.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 1997)

Neste capítulo, será apresentado o caminho metodológico percorrido para responder a pergunta investigativa deste trabalho acadêmico: *Como ocorre o processo de recontextualização no Referencial Curricular de Canoas a partir da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?* Sendo assim, parto de uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando como metodologia de pesquisa a “Análise de Conteúdo” (BARDIN, 2011). Desse modo, os documentos a serem analisados são: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009)³, a *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017) e o *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019).

Para o tratamento das informações e dos dados que serão coletados, a metodologia de Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2011), apresenta-se como uma ferramenta de extrema utilidade para auxiliar no processo de análise dos documentos curriculares referidos. Nesse sentido, esse conceito se caracteriza como uma coleção de técnicas de análise das comunicações, que têm o intuito de obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores que possibilitem a dedução de conhecimentos relativos às condições de produção e/ou de recepção destas mensagens.

A partir dessa definição e considerando o objeto de pesquisa desse trabalho, compreendo que essa metodologia pode explicitar concepções imersas nos documentos curriculares a serem analisados, de modo a proporcionar uma melhor compreensão e interpretação dos dados. Para Bardin (2011), a metodologia de Análise de Conteúdo permite que o pesquisador codifique e recodifique, dentro de uma perspectiva flexível e adaptável, uma gama de aspectos fundamentais para o entendimento e análise dos materiais investigados.

³ As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) fazem parte do corpus analítico dessa pesquisa, pois são operacionalizadas pela Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017) no que tange à Educação Infantil.

Todavia, segundo o autor, essa metodologia não dispensa o caráter procedimental que deve ter, apresentando, portanto, três fases de organização pelas quais deve passar (não necessariamente em uma ordem cronológica), como é explanado na figura seguinte:

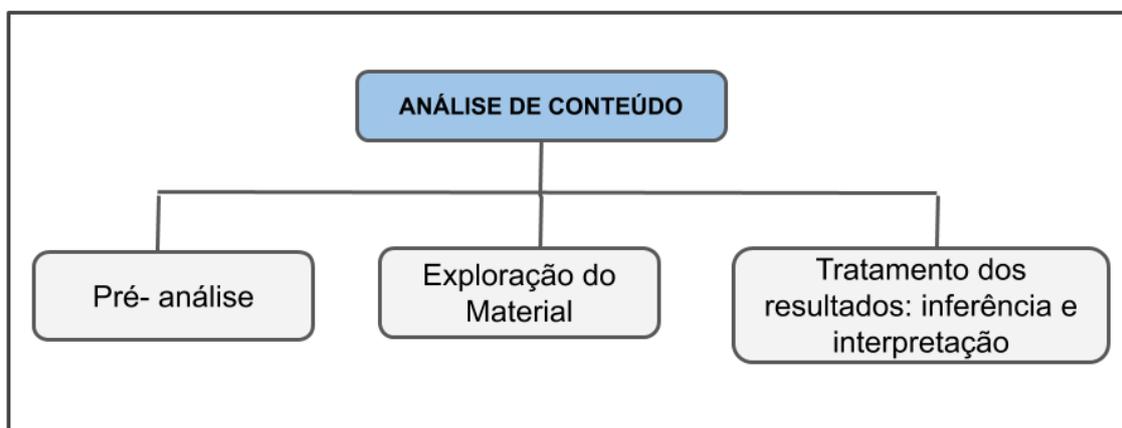


Figura 2- Análise de conteúdo
Fonte: adaptado de Bardin (2011, p. 128)

A primeira fase, *pré-análise*, é referente à organização, etapa na qual as ideias iniciais são sistematizadas e operacionalizadas. Essa fase envolve a escolha dos documentos a serem submetidos à análise e a formulação das hipóteses e dos objetivos (BARDIN, 2011). No caso da pesquisa aqui apresentada, os documentos analisados foram as DCNEI (BRASIL, 2009), a BNCC (MEC, 2017) e RCC (CANOAS 2019), envolvendo uma leitura fluente e deixando invadir as primeiras impressões e hipóteses sobre o que o *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019) tem em comum com as DCNEI e a BNCC. Essas hipóteses me permitiram organizar as informações dos documentos em comparações, buscando perceber as diferenças e semelhanças dos discursos presentes nesses materiais.

No que diz respeito à segunda fase, *exploração do material*, ela nada mais é do que a aplicação sistemática das decisões tomadas a partir das operações realizadas na pré-análise (BARDIN, 2011). Desse modo, a partir dessas considerações, elaborei tabelas comparativas em unidades menores de registro, ou seja, fiz recortes dos textos, no intuito de classificar e tornar visíveis os discursos semelhantes e diferentes entre os documentos anteriormente vistos na pré-análise.

Em relação à terceira fase, *tratamento dos resultados*, corresponde ao período em que os resultados obtidos são interpretados, deduzidos ou colocados em confrontação (BARDIN, 2011). Nessa fase, através das tabelas comparativas, elaborei interpretações, questionamentos e tensões acerca dos enunciados inferidos nos documentos curriculares, sempre analisando as preposições do RCC (CANOAS, 2019) em relação a BNCC (MEC, 2017) e as DCNEI (BRASIL, 2009).

Sendo assim, será a partir dos estudos realizados na terceira fase da Análise de Conteúdo que chegarei à resposta para o problema desta pesquisa, ou seja, compreenderei de que forma o *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019) sofre uma recontextualização a partir das políticas curriculares de Educação Infantil, especificamente a BNCC (MEC, 2017) e as DCNEI (BRASIL, 2009).

Portanto, penso que utilizar a metodologia de Análise de Conteúdo, proposta por Barbin (2011), proporcionará a mim ter uma maior precisão sobre como melhor realizar a leituras dos documentos, de como explorá-los, organizá-los e, por fim, analisá-los para que se consiga responder a pergunta-problema” dessa pesquisa.

4. BUSCANDO COMPREENDER MELHOR SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Currículos! Currículos moldados plasticamente por quem faz escola básica, por quem propõe multiplicidade, por quem faz inclusão disjuntivamente, por aqueles que fazem ensino superior, outros que estão se fazendo em seus estudos de graduação, tantos que fazem diferente cada currículo, não necessariamente com poesia”
(Parafernália II, Currículo cadê poesia?
Daniele Noal Gai e Wagner Ferraz)

O capítulo presente objetiva discutir os conceitos de currículo e de recontextualização, sobretudo no que diz respeito ao currículo da Educação Infantil. Desse modo, busco compreender melhor esses conceitos e suas implicações quando articulado com os principais documentos curriculares brasileiros – as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009), a *Base Nacional Comum Curricular* (2017) e o *Referencial Curricular da cidade de Canoas* (2019). O capítulo se organiza em cinco seções: 2.1 O conceito de currículo e de recontextualização curricular: contornos teóricos; 2.2 A emergência da discussão sobre o currículo na Educação Infantil: aspectos históricos; 2.3 O currículo da Educação nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil; 2.4 A Base Nacional Comum Curricular e o currículo da Educação Infantil: embates e desafios e 2.5 O documento curricular da cidade de Canoas/RS: processos de recontextualização.

4.1 O CONCEITO DE CURRÍCULO E DE RECONTEXTUALIZAÇÃO: CONTORNOS TEÓRICOS

Para nortear os estudos sobre o conceito de currículo e de recontextualização, a seção se embasa nas concepções de alguns autores, sendo: Moreira (1997), Pereira (2007), Paraíso (2009), Silva (2016), Moreira e Silva (2011), Sacristán (2013, 2012), Lopes (2005) e Bernstein (1996).

O currículo em sua origem, conforme aponta Sacristán (2013), significou um território demarcado e regrado do conhecimento, em que os conteúdos deveriam ser seguidos pelos professores e pelos centros de educação. Ou seja, esse currículo a ser ensinado era um plano escolar em que os conteúdos eram

selecionados e organizados, no intuito de regular a prática didática que se desenvolvida durante a escolarização. Tais conteúdos, para o autor, não eram neutros, pois eles estavam inseridos dentro de uma cultura especial, curricularizada, que não só selecionava e ordenava, como também empacotava, lecionava e comprovava. Ainda, o currículo concebido desse modo também abriu espaço para que outros conceitos e práticas, também reguladoras, fossem criadas, tais como: “classe”, empregado para distinguir os alunos, bem como reagrupá-los em categorias que o definissem e o classificassem; “grau”, referente ao tempo total de escolaridade do aluno conforme a idade; e “método”, no que tange ao esquema das atividades reguladas reproduzíveis e transmissíveis. Junto desses elementos, as dimensões de divisão de tempo (ano, horário semanal e diário), de disciplinas e de espaço escolar também foram incorporados na lógica reguladora do currículo. Portanto, o conceito de currículo aqui empregado, conforme Sacristán (2013), transformou-se em uma invenção decisiva para a estruturação da escolaridade que se conhece e se compreende contemporaneamente. Sendo assim, a figura a seguir explana o poder regulador do currículo, apresentado pelo autor:

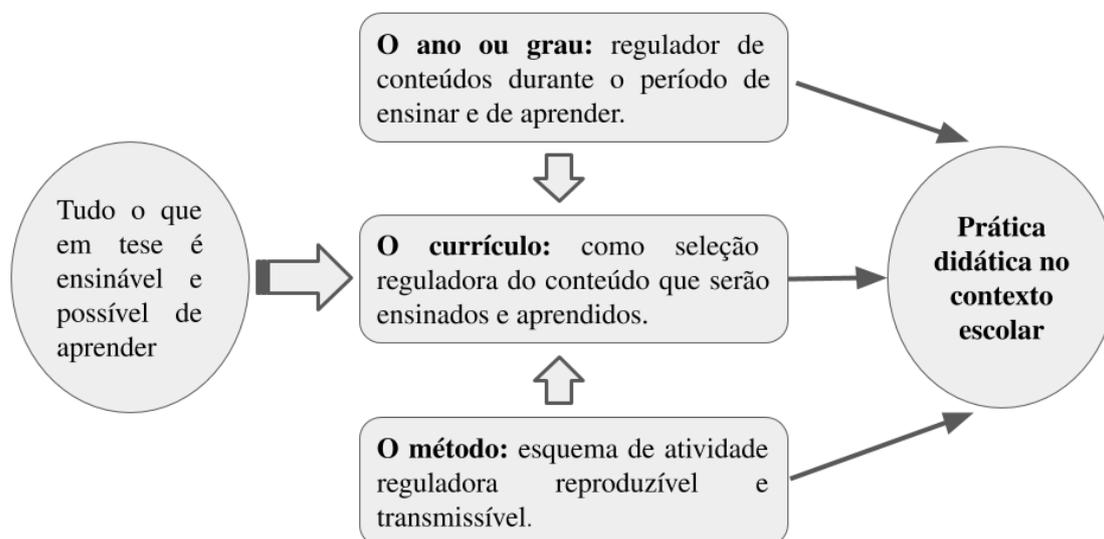


Figura 3- Figura reelaborada a partir do quadro "poder regulador do currículo".
Fonte: Sacristán (2013, p. 18).

Além disso, para Sacristán (2012), o currículo é entendido como um projeto seletivo cultural, social, político e administrativo condicionado, que não

só preenche a atividade escolar como também torna-se realidade dentro do contexto da escola. Desse modo, por esta definição, considera-se que, em um currículo, muitos componentes e muitas determinações se entrecruzam, tais como: “pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovações pedagógicas, etc.” (SACRISTÁN, 2012). Dessa forma, um currículo não pode ser entendido distante do contexto onde se configura, tampouco das condições em que se desenvolve, pois ele é um instrumento histórico e social.

Sob a ótica de Moreira (1997), o currículo constitui um instrumento utilizado por diferentes sociedades não apenas para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos já construídos historicamente como também para socializar crianças e jovens de acordo com os valores considerados desejáveis. Ainda, para o autor, o conceito de currículo não se limita em uma única definição, pelo contrário, é amplo, pois apresenta uma série de definições variáveis e complexas, uma vez que se trata de um conceito que é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada; bem como se refere a uma “prática” condicionadora do mesmo e de sua teorização (Matos Vilar, 1994 apud Moreira, 1997). Sendo assim, algumas das definições existentes a serem ressaltadas, segundo o autor, são o *conhecimento escolar* e a *experiência de aprendizagem*, porque representam os dois sentidos mais utilizados para a palavra currículo. Nessa perspectiva, a primeira concepção – *conhecimento escolar* – é entendida como o conhecimento que deve ser tratado na escola de forma didática e pedagógica, o qual o aluno precisa aprender e aplicar. Por outro lado, o segundo sentido – *experiência de aprendizagem* – dá ênfase às diferenças individuais e se preocupa com a atividade do aluno, conferindo uma maior valorização à forma do que ao conteúdo. Nesse cenário, o currículo passa a significar um conjunto de experiências, as quais podem ser vivenciadas pelos alunos através das orientações da escola. Essas duas concepções diferentes, portanto, trazem a ideia de um currículo preocupado com a apresentação do conhecimento e com a inclusão de um conjunto de experiências de aprendizagem que têm por objetivo favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos (MOREIRA, 1997).

Na concepção de Silva (2016), o currículo é sempre resultado de uma seleção de um universo amplo de conhecimentos e saberes e, por isso, configura-

se como um território de poder, embasado por discursos que buscam, por meio de teorias e de perspectivas de diferentes autores, conceber uma definição de currículo. Ainda, para o autor, currículo está para além do conhecimento, ele é uma questão de identidade, porque a partir do momento em que se pensa nos conhecimentos que constituem o currículo também se está fazendo referência às pessoas que o constroem. Ou seja, somos nós, os sujeitos, que produzimos esses saberes, o que nos faz sermos aquilo que desejamos ser, atingindo a nossa subjetividade. Por isso, o currículo também é identidade.

Na mesma direção, Moreira e Silva (2011) argumentam que o currículo deixou de ser apenas uma área técnica, voltada para questões de procedimentos e métodos. Ele pode agora ser concebido em uma tradição crítica do currículo, guiado à luz de perspectivas sociológicas, políticas e epistemológicas, que se preocupam mais em questionar pelo “por quê” do que pelo “como” das formas de organização dos conhecimentos escolares. Sendo assim, o currículo para esses autores é considerado um artefato cultural e social. Isso significa, portanto, colocá-lo numa dimensão mais ampla de suas determinações sociais, bem como de sua história e de sua produção contextual; concebê-lo como um elemento não neutro e inocente de conhecimentos; considerá-lo como um campo de relações de poder, pois transmite valores e interesses; compreendê-lo como produtor de identidades individuais e sociais; e encará-lo como um elemento transcendente e atemporal, pois ele tem uma história, tecida por formas específicas de se organizar a educação e a sociedade (MOREIRA, SILVA, 2011).

Por sua vez, Pereira (2007) parte do ponto de vista da teoria da autopoiese para conceber o currículo. Autopoiese é um conceito criado pelos biólogos chilenos Maturana e Varela (2001), que significa a capacidade dos seres vivos de reproduzirem a si próprios. Sendo assim, partindo dessa concepção, a autora compreende o currículo como “um campo vivido de saberes, permeado por vozes, ruídos e silêncios” (PEREIRA, 2007, p.2) criados de um modo dinâmico pelos sujeitos através da interação com o meio. Nesse processo, os indivíduos criam e recriam o currículo num processo de autoprodução do conhecimento, a qual se instala no interior do ambiente escolar. Pensar o currículo desse modo, segundo a autora, significa deixá-lo não ser visto como prescrição ou como documento imposto pelas instâncias oficiais. Além disso, a autora defende que os currículos no seu processo de construção de conhecimento devem considerar a

aprendizagem como “um momento vivo, em que o indivíduo está corporalmente presente (corpo e mente), e não como um processo estático e mental (eu e meu corpo)” (PEREIRA, 2007, p. 10).

Na perspectiva de Paraíso (2009), o currículo é um composto heterogêneo, constituído de matérias diversas, saberes diferentes, capacidades variadas, sentidos múltiplos e infinitas possibilidades. Ainda, embora ele também seja, na visão da autora, um espaço disciplinador e classificador, é também um artefato que estabelece muitos diálogos com a vida, com as pessoas e seus desejos. O currículo, portanto, é algo a ser explorado, experimentado e, principalmente, desejado. Todavia, para ser desejado, ele precisa ser capaz de desterritorializar as normas do currículo dominante, aquele que a todo custo tem a intenção de interpretar, diagnosticar e classificar o aluno.

Por conseguinte, no que tange ao conceito de currículo, pode-se evidenciar, por meio das concepções apresentadas pelos autores aqui estudados (MOREIRA, 1997; PEREIRA, 2007; PARAÍSO, 2009; SILVA, 2016; MOREIRA E SILVA, 2011; E SACRISTÁN, 2000, 2015), que ele não apresenta uma única definição, pois ora é concebido como artefato cultural, social, histórico e identitário, ora é compreendido como um composto heterogêneo com muitas possibilidades e desejos, assim como é entendido na condição de um processo de inventividade, de autoprodução do conhecimento de seus sujeitos. Essas diferentes concepções, portanto, confirmam o território de disputa (SILVA, 2016) que elas ocupam, pois trazem em seus discursos diferentes significados, dotados de sentidos, que buscam definir o currículo.

Além disso, um outro aspecto a ser tratado nessa seção, que também dialoga com o currículo – no que diz respeito aos discursos e significados que são dados a ele –, é o conceito de “recontextualização” (BERNSTEIN, 1996, p. 271). Esse conceito consiste no movimento de um discurso a partir de seu contexto original de produção (primário) para um outro contexto de reprodução discursiva (secundário), no qual é modificado e relacionado com outros discursos, sendo, posteriormente, reposicionado ou transformado no campo recontextualizador. Segundo o autor, esse território é formado pelo Estado e suas agências, pelas universidades e pelos departamentos de educação, e pode se estender para campos não especializados do discurso educacional, mas que são capazes de exercer influência sobre o Estado e seus arranjos. Desse modo, é justamente no

interior desse campo que são produzidas mudanças ideológicas nos discursos feitos pelos agentes que os estruturam.

Para Bernstein (1996), quando um texto/discurso é apropriado por esses agentes recontextualizadores, ele sofre uma descontextualização, ou seja, ele sofre mudanças na medida em que é deslocado e recolocado. Sendo assim, esse processo assegura que o texto não seja mais o mesmo, pois: 1) mudou sua posição em relação a outros textos, práticas e situações; 2) sofreu um processo de seleção, simplificação, condensação e elaboração; 3) foi reposicionado e refocalizado. Portanto, as principais funções dos campos recontextualizadores, por meio dos seus agentes, são as de criar, manter, mudar e legitimar não só o discurso e a transmissão como também as práticas organizacionais que regulam as disposições internas do discurso pedagógico.

Desse modo, a partir dessas formulações realizadas por Bernstein (1996), nota-se que, apesar de manterem o foco originalmente no discurso, a lógica de recontextualização tem uma grande utilidade para se pensar nos processos das políticas curriculares. Sendo assim, Lopes (2005) reitera essa utilidade ao acreditar que, por intermédio do conceito de recontextualização, é possível marcar as reinterpretações como inseparáveis dos processos de circulação de textos, bem como articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, de modo a identificar as relações de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança.

Nesse cenário, pode-se pensar sobre os processos de recontextualização dos diferentes discursos circulantes no campo das políticas curriculares voltadas para a Educação Infantil, as quais são consideradas pelos atores do processo educativo (professores, coordenadores e diretores) como uma referência para proporcionar uma educação de qualidade para as crianças pequenas. A *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017), por exemplo, através da Resolução CNE/CP Nº 2/2017, tornar-se um documento de referência nacional para que os sistemas de ensino das instituições públicas e privadas das diferentes instâncias federativas brasileiras construam e implementem seus próprios currículos e projetos pedagógicos. Logo, isso significa que a BNCC (MEC, 2017) é um documento produtor de discursos que tem por finalidade nortear os currículos das escolas, inclusive, as instituições de Educação Infantil. Ou seja, os seus discursos serão apropriados, reinterpretados, modificados e realocados pelos

agentes municipais e estaduais, sofrendo um processo de recontextualização curricular. Ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) não fogem da lógica de serem recontextualizadas, uma vez que também são transformadas, relacionadas e reposicionadas em textos, documentos e referenciais curriculares para a Educação Infantil de cada estado e município.

Por conseguinte, compreender o que significa o processo de recontextualização apontados pelos autores Bernstein (1996) e Lopes (2005), torna-se fundamental para o desenvolvimento desse trabalho acadêmico, o qual tem como objetivo discutir os processos de recontextualização das políticas curriculares no *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019) – questão que será abordada posteriormente na seção 2.5. Desse modo, antes de iniciar essa discussão, a seção seguinte apresentará os aspectos históricos pelos quais passaram o currículo da Educação Infantil.

4.2 A EMERGÊNCIA DA DISCUSSÃO SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Para compreender as lógicas formativas vigentes do currículo da Educação Infantil no Brasil, é fundamental realizar inicialmente uma análise sobre o desenvolvimento das políticas curriculares brasileiras voltadas para essa etapa. Esse movimento é importante porque, a partir do momento em que elas produzem significados, dotados de interpretações, referentes ao modo de educar as crianças, estes tornam-se verdades, interesses, conceitos e argumentos enraizados no contexto educacional. Desse modo, elas constituem um sistema complexo de relações de poder (CARVALHO, 2015), embasado por discursos que buscam operacionalizar um currículo para a Educação Infantil. Sendo assim, esse sistema precisa ser discutido e analisado para que os direitos já consolidados para primeira etapa da educação básica continuem sendo assegurados.

Nessa perspectiva, a imagem a seguir apresenta resumidamente: a) as conquistas legais que garantiram a Educação Infantil como um direito das crianças e b) os principais percursos pelos quais passaram as políticas curriculares para a Educação Infantil.

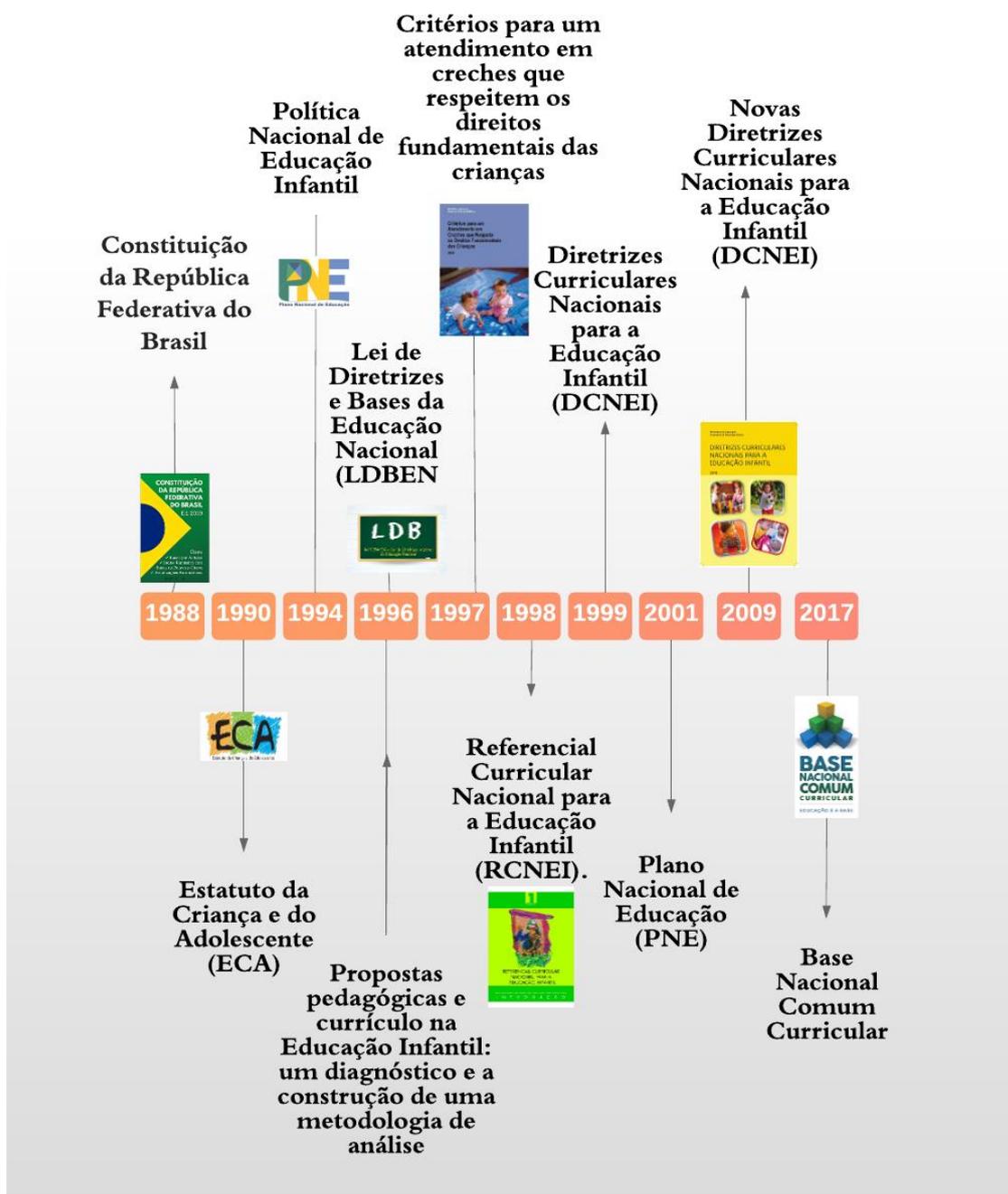


Figura 4 - Linha do Tempo
Fonte: elaboração própria, 2019

Sendo assim, no que se refere aos marcos legislativos de maior importância no país, a Constituição Federal de 1988 se mostra como um marco legal de suma importância nesse contexto, pois foi uma das primeiras legislações a inferir a Educação Infantil como um direito das crianças, o qual deve ser garantido pelo Estado, como explicita no seu artigo 208, no inciso IV: “(...) O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante garantia de oferta

de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Desse modo, é a partir desse marco legislativo que a área da Educação Infantil avança em seu entendimento, pois passa a ser compreendida como um campo não só de conhecimento e de atuação profissional, como também de política pública educacional (CARVALHO, GUIZZO, 2018), evidenciando-se, portanto, que essa etapa deixa de ter como parâmetro as políticas de assistências, de saúde e de recreação, para ser entendida como um assunto referente à educação.

Na mesma direção, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069/90) também foi um marco legislativo importante, pois inseriu a criança como cidadã no mundo dos direitos humanos. Além disso, essa lei não só reforça o direito à educação para crianças e adolescentes, como também garante a esses indivíduos, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão (Art. 4º e Art. 5º do ECA, Lei 8.069/1990).

A partir desses importantes marcos legais, houve o início de publicações voltadas às discussões e efetivação da Educação Infantil no país. Um dos projetos que pode ser destacado é o Projeto de Educação por Multimeio, de 1990, produzido mediante convênio entre a Fundação Roberto Marinho e o MEC para capacitação de professores da pré-escola (AGOSTINI, 2018). Esse material era de autoria das professoras Monique Deheinzelin e Zélia Vitória Cavalcanti Lima. O documento tinha o intuito de organizar as práticas docentes para que os trabalhos com alunos nas salas de aula envolvessem música, dança, expressão artística, ciências, jogos, brincadeiras, linguagem escrita e aritmética. Esse projeto, portanto, representa o primeiro documento de orientação didática e pedagógica. Todavia, somente em 1994 foi estabelecida pela primeira vez uma Política Nacional de Educação Infantil, a qual enfatizava uma preocupação com o desenvolvimento de um currículo voltado especificamente para a Educação Infantil (CARVALHO, 2015), que deveria ter como referência o nível de desenvolvimento das crianças, bem como as especificidades e o universo das mesmas.

Nessa perspectiva, segundo Kramer apud Amorim e Dias (2012), o debate sobre proposta pedagógica ou curricular para a primeira etapa da Educação

Básica se mostrou pela primeira vez em 1995. Nesse ano, algumas estudiosas brasileiras pesquisaram e produziram textos, a pedido da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI), que tinham como tema o currículo e a Educação Infantil, buscando compreender o que seriam propostas pedagógicas e curriculares na Educação Infantil. Nesse contexto, conforme apontam Amorim e Dias (2012), o MEC/COEDI considerou importante começar a realizar um diagnóstico a respeito do significado de proposta pedagógica/curricular em curso nas unidades da federação, bem como constituiu uma equipe de trabalho que desenvolveu um projeto intitulado “Análise de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil”. Contudo, a equipe achou necessário discutir, inicialmente, o conceito de currículo ou, então, o que significava a proposta pedagógica a partir dos textos produzidos por seus próprios membros consultores. O grupo, por sua vez, era composto pelas seguintes professoras: Tisuko Morchida Kishimoto, Zilda de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lúcia Machado, Ana Maria Melo e Sônia Kramer. Esse trabalho, portanto, culminou em um novo documento *Propostas pedagógicas e currículo na Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, 1996).

Nesse documento, de acordo com Amorim e Dias (2012), a preocupação era em relação à escolha do termo mais apropriado, afirmando-se que os termos currículo e proposta apresentavam sentidos diferentes no contexto da Educação Infantil. Desse modo, Kramer optou por usar o termo proposta pedagógica. Oliveira, por sua vez, utilizou o termo currículo. Ainda, Kishimoto apontou uma diferenciação, constatando que o currículo seria algo específico ao passo que a proposta pedagógica seria mais ampla. Mello sugere o vocábulo Proposta Psicopedagógica e Machado propõe o termo Projeto Educacional-Pedagógico.

Sendo assim, conforme Amorim (2011), para Kishimoto, o currículo para infância deveria incluir as definições sobre o tipo de escola que se desejaria, que se pretendia oferecer para comunidade escolar; as relações da escola e seu currículo com a sociedade; o desenvolvimento de estratégias e modos de planejamento e implementação do currículo; e ainda incluir tudo o que pudesse oferecer intencionalmente para a criança aprender, de modo a abranger não somente conceitos, mas também princípios, procedimentos, atitudes, oportunidades e formas de avaliação, pois é a explicitação das intenções, que,

segundo ela, possibilitaria a orientação da prática pedagógica. São essas ideias, portanto, que se esperaria de uma proposta curricular que não só retratasse as necessidades e os desejos da comunidade escolar, mas também considerasse as especificidades das crianças, garantindo o seu pleno desenvolvimento.

Em relação a Oliveira, Amorim (2011) menciona que, ao assumir uma concepção sócio-interacionista do desenvolvimento infantil, bem como ao considerar a criança como indivíduo de direitos, a autora afirmou que esta tinha o pleno direito de participar de ambientes estimulantes, que promovessem o seu desenvolvimento e intensificassem suas formas pensar e sentir. O currículo, para Oliveira, deveria ter uma estrutura que guiasse as atividades cotidianas, bem como incluir tarefas de higiene, alimentação e cuidado.

Em relação a Machado, a autora menciona que ele propôs um projeto educacional-pedagógico que deveria contemplar três planos diferentes de princípios e ações, os quais tinham de ser registrados e articulados entre si. Desse modo, o primeiro plano teria de estar relacionado com a instituição; o segundo deveria especificar as questões peculiares de cada escola; e o terceiro tangeria o trabalho com as crianças e com a equipe escolar (elaboração de atividades, planejamento, reuniões, etc). Ainda, com relação a Melo, Amorim (2011) aponta que a autora afirma que as instituições de Educação Infantil precisariam organizar os seus trabalhos adequadamente, assumindo uma função social de educar e cuidar das crianças. Por isso, propôs a construção de uma Proposta Psicopedagógica e de um currículo aberto, sendo que este deveria considerar não só a formação e a opção pedagógica de cada educador, mas também as necessidades biopsicossociais das crianças entre 0 a 6 anos de idade.

Portanto, a respeito da análise das definições das consultoras, pode-se depreender que “definir o currículo é uma tarefa difícil, pois é uma palavra não só polissêmica, como também carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais diferentes” (BRASIL, 1996, p. 19 apud AMORIM, DIAS, 2012, p. 127). Dessa forma, ele não segue uma ordem cronológica, mas se relaciona com as contradições dos momentos históricos, assumindo diferentes sentidos em um mesmo período de tempo.

Nessa direção, embora houvesse divergências e pontos em comum entre as ideias das autoras, suas explanações foram importantes para expressar visões mais amplas sobre a temática curricular, diferente das antigas conceituações de

currículo, que o entendiam como uma sequência de matérias oferecidas pelas escolas. Além disso, os pontos apresentados pelas especialistas mostraram que o currículo está situado num período histórico e que, por isso, apresenta valores e concepções; apontaram uma preocupação tanto em relação aos recursos financeiros e materiais quanto à formação docente na Educação Infantil; e apresentaram uma necessidade de se pensar a implementação de um currículo a partir da participação das crianças, das famílias, dos profissionais e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 20, apud AMORIM, DIAS, 2012).

Além disso, em 1997, um outro documento foi elaborado também no intuito de pensar uma política curricular para a Educação Infantil: *Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças* (MEC, 1997). Esse documento foi elaborado pelas especialistas Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg e apresentou um conjunto de compromissos para com as crianças nos estabelecimentos de Educação Infantil. São eles: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com natureza, à higiene e à saúde, à alimentação sadia; a desenvolver a curiosidade, a imaginação e a capacidade de expressão; à movimentação em diferentes espaços; à proteção, ao afeto e à amizade, etc.

As explicações das autoras também contribuíram para dar sequência às legislações posteriores, inclusive da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – BRASIL, 1996), por meio da Lei n. 9.394, que promoveu novos rumos para a Educação Infantil, concebendo-a, pela primeira vez, como parte integrante da Educação Básica no nosso país. (CARVALHO, 2015).

Em relação à LDBEN, pode-se afirmar que a homologação dessa lei não só demarcou o atendimento em creches, para as crianças de 0 a 3 anos, e na pré-escola, para as crianças de 4 a 6 anos, como também definiu que a primeira etapa da Educação Básica teria como principal objetivo o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade – tanto em seus aspectos físico e psicológico quanto intelectual e social, de modo complementar à ação da família e da comunidade, como se pode constatar na referido lei:

Art. 4 - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
(...) IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas as crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 21 – A educação escolar compõe-se de:

I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (...).

Art. 29 – A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 – A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade.

Art. 31 – Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental (BRASIL,1996).

Desse modo, a mudança dessa legislação encontra-se para além de sua inclusão no sistema de ensino regular nacional: ela foi a primeira legislação que contemplou a Educação Infantil como um direito da criança e, conseqüentemente, das suas famílias, as quais poderiam dividir com o sistema estatal a criação de seus filhos, de modo que eles tivessem garantida a vaga nas instituições públicas. Além disso, pode-se inferir, a partir da LDB, que o modo de se avaliar a Educação Infantil foi baseado no registro do acompanhamento e desenvolvimento da criança, sem que isso tivesse o intuito de promovê-la ou condicioná-la para o acesso ao Ensino Fundamental, fato que sustenta o caráter não preparatório da Educação Infantil.

Em 1998, com o objetivo de orientar a elaboração, execução e avaliação das propostas pedagógicas no país, o Ministério da Educação e Cultura publicou um documento intitulado *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998). Tal documento teve o intuito de enfatizar que as propostas pedagógicas seriam indispensáveis para o funcionamento das instituições. Ainda, no mesmo ano, o Ministério apresentou um currículo nacional na publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998).

Nessa perspectiva, o documento do RCNEI (BRASIL, 1998) era baseado nas atividades de brincar, cuidar e educar. Contemplava também as determinações específicas sobre os espaços escolares, os quais deveriam ser seguros e saudáveis, além de contar com locais de descanso e de suprimento de necessidades básicas. Isso estaria ancorado numa rotina flexível, voltada para as brincadeiras, para a possibilidade de expressão das crianças – seja por meio da música, dança, canto e pintura, seja no contar e ouvir histórias – e para a

promoção da interação entre crianças maiores, jovens e adultos. Também, a proposta contava com especificidades quanto à criança correr, engatinhar, pular, explorar os ambientes e, desse modo, desenvolver a autoestima, a autonomia, a segurança e a curiosidade. Ainda, a interação entre a escola e a família também era privilegiada (BRASIL, 1998). Todavia, esse referencial curricular sofreu críticas de especialistas da área da Educação Infantil, pois seus pareceres não se apresentaram favoráveis. Desse modo, o MEC reelaborou algumas questões presentes no documento e o publicou com a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que o definiu como não sendo de caráter obrigatório (AMORIM, 2012).

No ano seguinte, em 1999, a Câmara de Educação Nacional (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Tal documento teve como principal objetivo orientar, em caráter obrigatório, todos os processos de organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil no país. Além disso, prosseguindo com as orientações legais, a partir de 2001, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), o MEC publicou um conjunto de documentos, os quais objetivavam nortear os estados e municípios no desenvolvimento de políticas públicas, de modo a alcançar a qualidade no atendimento de crianças pequenas. Dentre os documentos publicados, destacam-se os seguintes: “Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação” (BRASIL, 2005), “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006) e os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009). Sendo assim, pode-se concluir que esses documentos apenas reiteraram e amplificaram os preceitos já defendidos na *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994).

Ainda, em 2009, outros documentos importantes foram produzidos por especialistas da área da Educação Infantil, como *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BARBOSA, 2009) e *Subsídios para Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil* (KRAMER, 2009). Esse último apontou que a sua elaboração foi fundamental para consolidar os direitos sociais das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil de qualidade e para normatizar questões curriculares quanto às propostas

pedagógicas e à formação de professores; e aquele destinou-se a problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas cotidianas realizadas nas instituições de Educação Infantil, buscando explicitar uma concepção de educação para as crianças pequenas.

No mesmo ano, de acordo com Carvalho (2015), foram elaboradas as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – DCNEI (BRASIL, 2009), aprovadas pela Resolução do CNE/CEB nº5/2009. Esse documento apresentou concepções de currículo, de criança e de Educação Infantil. Ainda, mostrou um entendimento de currículo emergido do cotidiano e articulado com as vivências e saberes infantis.

Além disso, em 2017, o Ministério da Educação aprovou a *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017), a qual também seguiu as indicações atribuídas pelas DCNEI. Todavia, vale ressaltar que a Base passou por duas versões anteriores (2015, 2016) antes de chegar nessa atual. Desse modo, é a partir desses dois documentos importantes que início as seções seguintes, discutindo sobre as suas naturezas curriculares na Educação Infantil.

4.3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, na Resolução CNE/CEB nº 5/ 2009, representam um profundo avanço em conceber o currículo efetivamente voltado para as particularidades das crianças pequenas. Sendo assim, o documento curricular tem por objetivo orientar as instituições de Educação Infantil no planejamento de suas propostas curriculares, de modo a apontar um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem defendidos e exercidos por aqueles que participam da sua elaboração.

No que tange à concepção de *currículo* da Educação Infantil, o documento o compreende como um

conjunto de práticas que visam à articulação das experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do seu patrimônio não só cultural e artístico, como também ambiental, científico e tecnológico, promovendo o pleno desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEI, 2009).

Além disso, aponta que as propostas pedagógicas dessa primeira etapa da Educação Básica devem considerar que a *criança* é um indivíduo histórico e de direitos que, além de ser o centro do planejamento curricular, produz cultura. Tal cultura é construída por ela por meio das interações, das relações e das práticas cotidianas nas quais vivencia, desenvolve a sua identidade pessoal e coletiva, brinca, deseja, aprende, fantasia, observa, questiona, imagina e produz sentido sobre a natureza e a sociedade. Ainda, essas propostas pedagógicas, por sua vez, além de terem o dever de considerar as *interações* e as *brincadeiras* como eixos norteadores do currículo, têm a intencionalidade de garantir às crianças o acesso ao conhecimento e à aprendizagem por meio de diferentes linguagens, de forma renovada, apropriada e articulada (DCNEI, 2009).

Essas concepções intensificam o significado de *ser criança* não só na escola e na família, como também na sociedade, porque a entendem como um cidadão dotado de direitos desde o seu nascimento. Nesse sentido, como aponta Flores e Albuquerque (2015), as atuais DNCEI qualificam esse direito e o lugar em que ele se constitui, de modo a definir um espaço coletivo de educação para as crianças pequenas que reconhecem suas experiências por meio de um currículo que valoriza as práticas sociais e culturais das crianças e de suas comunidades. Todavia, penso que reconhecer esse currículo que legitima as experiências das crianças é também um grande desafio para os professores, principalmente por haver uma intensa preocupação em alfabetizar precocemente as crianças, especificamente as de pré-escola, visando um “determinado sucesso” quando chegar no Ensino Fundamental (PRUDÊNCIO, 2012). Por isso, é essencial que os professores e a escola como um todo tenham um olhar atento e crítico quanto a essas ações que não valorizam as peculiaridades das crianças pequenas, pois antecipar as etapas na Educação Infantil significa violar os direitos das crianças de brincar e interagir, rompendo, portanto, com a garantia de integração e de continuidade dos seus processos de aprendizagem, não respeitando as suas singularidades e suas diferenças na interação com os conhecimentos.

Além disso, no que tange às interações e às brincadeiras como eixos norteadores do currículo, as Diretrizes (2009) apontam que elas devem garantir experiências que promovam:

- a) O conhecimento de si e do mundo através de experiências sensoriais, expressivas e corporais, que respeitem as singularidades das crianças tanto em seus desejos quanto nas suas expressões individuais;
- b) As diferentes linguagens no intuito de que as crianças gesticulem, verbalizem, dramatizem, façam uso da música e das expressões plásticas;
- c) Narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, bem como os diferentes suportes e gêneros escritos, textuais e orais;
- d) Relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
- e) Confiança e participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- f) Situações que envolvam a autonomia infantil nos cuidados pessoais, na auto-organização, na saúde e no bem-estar;
- g) Vivências não só estéticas, como também éticas com outras crianças e grupos culturais;
- h) A curiosidade, a exploração, o questionamento e o conhecimento referente ao mundo físico e social;
- i) Interação das crianças com a música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- j) O conhecimento e a interação das crianças pelas tradições e culturas brasileiras;
- k) Utilização da tecnologia, como o uso de projetores, gravadores, computadores e máquinas fotográficas;
- l) O cuidado e a preservação com a biodiversidade e a sustentabilidade da vida na Terra.

Nessa perspectiva, analisando esses discursos, acredito que as novas DCNEI (2009) reforçam um currículo que emerge da ação das crianças quando são envolvidas por práticas criativas, desafiadoras e promotoras de descobertas e de encontros. Isso evidencia, sob a ótica de Oliveira (2010), a superação das versões curriculares já defendidas, concebidas como uma listagem de conteúdos e de disciplinas, bem como pautadas em datas comemorativas, em rotinas padronizadas, em áreas do desenvolvimento e/ou do conhecimento.

Desse modo, segundo Souza (2017), colocar a brincadeira como um dos eixos estruturais significa não só valorizar o protagonismo infantil, possibilitando

que a criança explore, invente, atribua sentidos e construa novas hipóteses de explicar o mundo o qual está inserida, como também dar possibilidades para que noções de responsabilidades, autonomia e democracia sejam construídas pelas crianças por meio do brincar com o outro, da partilha de brinquedos, do respeito ao espaço de brincar dos colegas, da organização do espaço após as brincadeiras e do aprender a esperar e respeitar as regras no coletivo. Já pensando nas interações como componentes do currículo, essas práticas se tornam importantes, porque elas permeiam todas as situações vivenciadas pelas crianças nas instituições de Educação Infantil, seja no individual ou no coletivo. A esfera individual corresponde aos momentos em que a criança se encontra sozinha, interage com os brinquedos, materiais e outros componentes do espaço onde se encontra. Já no âmbito coletivo, junto de outras crianças e dos adultos, a criança aprende paulatinamente a estabelecer um diálogo, bem como brincar, negociar e cooperar – isso se houver um professor mediador e ensinante, que, além de realizar intervenções adequadas, dá condições para as crianças expressarem seus sentimento e ideias. Sendo assim, observa-se que as interações assumem um papel importante, pois, além de possibilitarem que as crianças incorporem, brincando, elementos do mundo no qual vivem, permite que elas, por meio das relações sociais, sejam produtoras de culturas.

O referido documento representa uma oportunidade para se pensar como e em que direção se deve atuar com as crianças de 0 a 5 anos. Dessa forma, penso que quando as orientações do documento em questão se aproximam da prática pedagógica, elas ajudam os professores a aperfeiçoarem o seu trabalho docente junto dos demais professores e da instituição, promovendo um ambiente de desenvolvimento profissional e humano que aproximem as crianças e a comunidade escolar como todo. Sendo assim, para tornar possíveis essas orientações no cotidiano da Educação Infantil, as DCNEI (BRASIL, 2009) apresentam *princípios éticos, políticos e estéticos*, os quais devem ser respeitados e colocados em prática nas propostas pedagógicas. Os princípios *éticos* estão relacionados à autonomia, à solidariedade, ao respeito às diferentes culturas, às singularidades e ao bem comum como um todo; os *políticos* dizem respeito à democracia e ao direito à cidadania; e os *estéticos* envolvem a sensibilidade e os processos de criação, liberdade e ludicidade. Nessa direção, conforme apontam Marquezan e Martins (2017), esses princípios precisam estar explicitados nas

propostas pedagógicas ou nos projetos político-pedagógicos dos estabelecimentos de Educação Infantil, pois esses documentos são o plano orientador das ações da escola, bem como definidores das metas conferidas para aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que, a partir do amparo deles, são cuidadas e educadas.

Por conseguinte, o currículo expresso nas DCNEI (2009) possibilita pensar em um currículo pulsante, que acontece, concretiza e dinamiza as aprendizagens que emergem no cotidiano, bem como das experiências pedagógicas envolventes e significativas. É ainda um currículo que considera os valores, as experiências e os saberes culturais advindos das crianças, das famílias e dos docentes. Nesse currículo, a escola oferece modos de gestão e organização que propiciam as condições educacionais; e os professores e os demais profissionais trazem a sua formação embasada por teorias e práticas que orientam suas ações pedagógicas (BARBOSA, 2009).

Seguindo a mesma lógica de discussão sobre as políticas curriculares voltadas para a Educação Infantil, a seção seguinte apresentará os pontos positivos e os desafios no que diz respeito à *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017) no âmbito da Educação Infantil.

4.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EMBATES E DESAFIOS

No início do século XXI, as discussões sobre o currículo e orientações para a Educação Infantil pautaram as agendas do governo federal e as acadêmicas. Contudo, conforme apontam Barbosa e Campos (2015), no campo da prática as discussões se atenuaram, pois se percebeu que as práticas cotidianas ainda continuavam (e continuam) sistematizadas e exercitadas na lógica escolarizante do que na concepção indicada pelas diretrizes curriculares – em que as práticas do cotidiano estão pautadas nos saberes e experiências culturais e sociais das crianças. Sendo assim, isso se reverberou em novas discussões, pesquisas e orientações, culminando assim a necessidade de uma base nacional comum, a qual foi definida como meta no atual Plano Nacional de Educação (2014) no intuito de:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados⁴, Distrito Federal e Municípios], 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, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014, notas da autora).

Dessa forma, a *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017) (BNCC)⁵ se configura como um documento que regula as aprendizagens consideradas essenciais, as que todos os alunos precisam desenvolver nas instituições públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Ou seja, esse documento não é o currículo, mas sim um dispositivo legal que tece um conjunto de orientações que visam auxiliar as equipes pedagógicas na construção dos currículos das escolas brasileiras. Desse modo, no que diz respeito à primeira etapa da Educação Básica, a Base representa uma legislação importante de fortalecimento dos direitos das crianças, uma vez que se apóia nas indicações atribuídas pelas DCNEI (2009).

A *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017) compreende que a Educação Infantil é o início do processo educacional, em que a creche e a pré-escola podem marcar, às vezes, a primeira separação das crianças com os laços afetivos familiares para adentrar em um outro espaço de socialização. Desse modo, o documento apresenta que o principal objetivo das escolas de Educação Infantil é de acolher e ampliar as vivências, os conhecimentos e as habilidades dessas crianças que estão conhecendo esse novo lugar chamado escola. Por isso, o documento considera o **cuidar** e **educar** como ações indissociáveis do processo educativo. Ainda, aponta que a instituição de Educação Infantil também tem a função de aprimorar esses conhecimentos advindos das crianças, de modo a diversificar e a consolidar novas aprendizagens, atuando complementarmente à educação exercida pela família, principalmente quando se refere à educação de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, por haver uma estreita relação entre o ambiente

⁴ O estado do Rio Grande do Sul, em conformidade com a Meta 7 do Plano Nacional de Educação (2014), apresenta o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018), o qual visa balizar a construção de currículo nas escolas de diferentes esferas do estado Rio-grandense.

⁵ A Base Nacional Comum Curricular apresenta três versões (2015, 2016 e 2017). Quanto à organização estrutural desse documento, referirei-me à versão de 2017. Contudo, em relação às discussões, os apontamentos poderão abranger todas as versões, pois os conteúdos apresentados nessas versões, no que tange a Educação infantil, são semelhantes.

familiar e escolar. Sendo assim, o documento reafirma a importância do diálogo e do compartilhamento de responsabilidades entre essas duas instituições sociais.

Além disso, o documento mantém as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, entendendo que são experiências que auxiliarão as crianças a apropriarem seus conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com o mundo adulto. Ainda, defende que o brincar caracteriza o cotidiano da infância, pois traz aprendizagens e potenciais importantes para o desenvolvimento integral das crianças.

Em relação à estrutura, a BNCC (MEC, 2017) expõe dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica e, em relação à Educação Infantil, apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se* –, os quais, no intuito de assegurar as condições de aprendizagem das crianças, devem ser articulados com os cinco campos de experiências: 1) *O eu, o outro e o nós*; 2) *Corpo, gestos e movimentos*; 3) *Traços, sons, cores e formas*; 4) *Escuta, fala, pensamento e imaginação*; 5) *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Ainda, cada campo de experiência apresenta determinados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as seguintes faixas etárias: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). A figura seguinte explana uma síntese de tal estruturação:

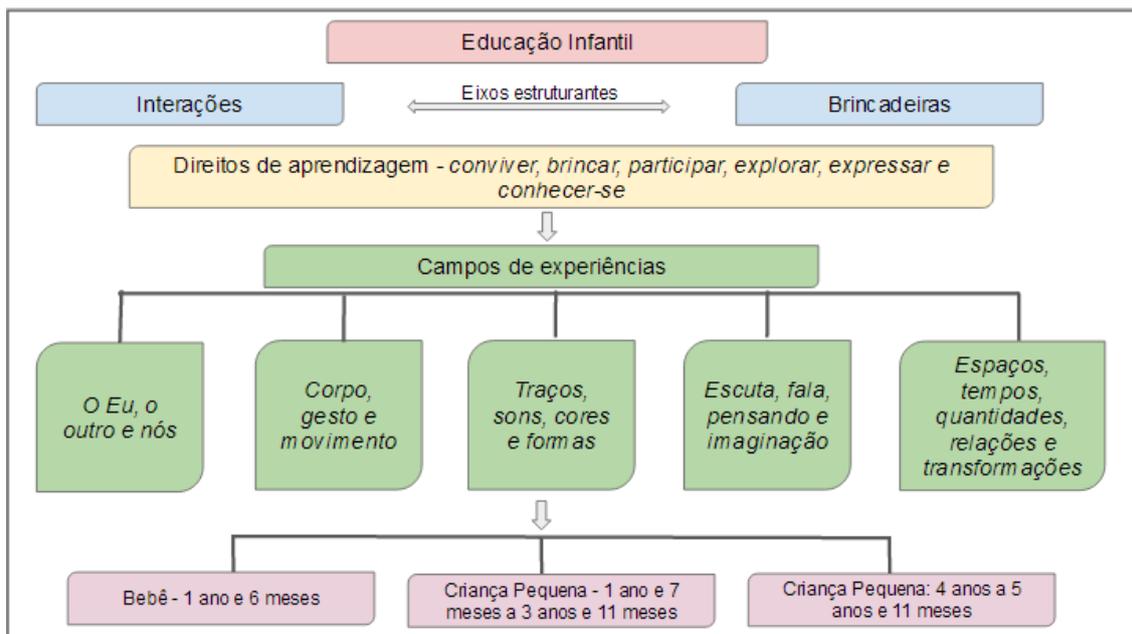


Figura 5 - BNCC - Síntese
 Fonte: tabela refeita a partir de Giuriatti (2018, p. 55).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são compreendidos pela BNCC (MEC, 2017) como aprendizagens essenciais que compreendem comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências. Já os campos de experiências são entendidos como um conjunto curricular que tem por objetivo acolher as situações, bem como as experiências que permeiam a vida cotidiana das crianças e seus saberes, tecendo-os com os conhecimentos patrimoniais da cultura. Para Barbosa e Faria et al. (2015, p. 54), cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, linguagens, situações e imagens que permitem às crianças a experiência direta, o jogo e a possibilidade de tentativas e erros, aprofundando e sistematizando assim suas aprendizagens.

Seguindo essa direção, no campo *O eu, o outro e nós*, a criança, junto da interação com os seus pares e com os adultos, constrói um modo próprio de formular questionamentos, pensamentos, ações e sentimentos que encontra na vida cotidiana. Assim, por meio de suas relações sociais na família, na instituição escolar e na coletividade, ela desenvolve percepções e indagações acerca do conhecimento de si e do outro, descobrindo que esse outro apresenta outros modos de ser. É nesse processo que ela também constrói sua autonomia, o seu senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por isso, é importante que a instituição de Educação Infantil proporcione momentos de encontros com grupos sociais e culturais diversos, de modo que as crianças

conheçam atitudes, costumes, narrativas e celebrações diferentes, pois isso as permitirá não só respeitar e reconhecer a diversidade humana, como também valorizar a sua identidade (BRASIL, 2017).

Por meio de práticas do campo *Corpo, gesto e movimento*, as crianças tomam consciência do próprio corpo, partindo dele para conhecer a si e ao mundo. Para Faria e Barbosa et al. (2015, p. 58), mover-se é o primeiro fator de aprendizagem, porque através do brincar, pular, descobrir e procurar, a criança encontra uma fonte de bem-estar e equilíbrio psicofísico. Dessa forma, a ação do corpo possibilita a vivência de emoções e de sensações prazerosas, de relaxamento e de tensão, bem como de satisfação dos gestos e dos movimentos consigo e com próximo. Além disso, a música, o teatro, as brincadeiras de faz de conta e a dança proporcionam que as crianças aprimorem a sua expressão entre corpo, emoção e linguagem. É por meio dessas interações, portanto, que as crianças identificam suas potencialidades e limites corporais. Ainda, segundo a BNCC (MEC, 2017), é na Educação Infantil que os corpos infantis ganham centralidade, pois são os participantes das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a liberdade e a emancipação, e não para a submissão. Dessa forma, a instituição escolar deve promover oportunidades ricas às crianças, que promovam a criação de repertórios, gestos, sons e mímicas corporais, possibilitando também as diferentes formas de ocupação do espaço (BRASIL, 2017).

O campo *Traços, sons, cores e formas* possibilita às crianças exprimirem pensamentos e emoções com criatividade e imaginação. Será através de diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano escolar, que as crianças poderão ter experiências diferentes quanto às formas de expressão e linguagem, como as artes visuais, a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Sendo assim, com base nessas vivências, elas criam também suas próprias formas de produzir arte e cultura, exercitando a sua autoria tanto coletiva, quanto individual, potencializando seu senso estético e crítico, o seu autoconhecimento e os seus saberes acerca da realidade que lhes é apresentada. Logo, a Educação Infantil, nesse caso, também tem o compromisso de “promover a participação das crianças em tempos e espaços para produção, manifestação e apreciação artística, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças” (BRASIL,

2017), permitindo ampliar seus repertórios e interpretações sobre as suas vivências com a arte.

No que tange ao campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, desde o nascimento as crianças participam e se comunicam, sendo as primeiras interações advindas dos movimentos do seu corpo, do olhar, da postura, corporal, do choro e de outros recursos vocais. Tais comunicações ganham sentido por meio da interpretação do outro. Com o passar do tempo, as crianças vão ampliando e potencializando seus recursos linguísticos, apropriando-se da língua materna, seja por meio da escuta de histórias, seja através da participação em conversas. É também, progressivamente, que as crianças vão manifestando curiosidade pela cultura escrita, emergidas das leituras de textos que ouvem, da observação de textos circulantes em seus lares, na escola e na comunidade. A partir dessa imersão no mundo letrado, elas começam a criar suas próprias concepções de língua escrita, reconhecendo os seus usos sociais. Todavia, é importante que na Educação Infantil, essa imersão na cultura escrita não surja a partir do interesse dos adultos, mas sim das crianças, daquilo que elas desejam conhecer. Sendo assim, as experiências com as histórias, os contos, as fábulas, os outros tipos de gêneros literários, bem como com os escritos, faz com que a criança vá construindo suas hipóteses sobre a escrita, que se revelam inicialmente com rabiscos e garatujas, e, posteriormente, aprimoram-se em escritas espontâneas (não convencionais), reconhecendo progressivamente as letras e as suas utilidades (BRASIL, 2017).

Por fim, em relação ao campo *Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações*, é por meio dele que as crianças aprimoram suas percepções sobre os espaços e tempos que fazem parte dos fenômenos naturais e socioculturais do mundo em que estão inseridas. É nesse contexto que elas aprendem a diferenciar o dia e a noite e a se situarem na rua e na cidade; demonstram curiosidade sobre as transformações da natureza, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas entre outras questões; e desejam compreender melhor as relações sociais e de parentescos entre as pessoas, investigando quais suas tradições, costumes e gostos, etc. Além disso, a partir dessas experiências e de muitas outras, as crianças também se deparam com os conhecimentos matemáticos – “contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos,

avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais, etc.” (BRASIL, 2017), que igualmente potencializam suas curiosidades. Dessa forma, partindo desse conhecimento, a Educação Infantil precisaria possibilitar às crianças experiências que suscitasse não só a observação, manipulação de objetos e investigação, como também exploração e criação de hipóteses sobre o mundo, dando condições para que elas próprias busquem informações e respostas para os seus questionamentos. Nessa perspectiva, a escola estará criando oportunidades de ampliação do mundo físico e sociocultural para as crianças.

Após essa apresentação de como é organizada a BNCC (MEC, 2017), as proposições seguintes dizem respeito às tensões, aos desafios e aos aspectos positivos que ela apresenta. Desse modo, apoio-me em alguns autores, como Gobbi (2016), Abramowicz e Cruz (2016), Vitta e Cruz (2018), Barbosa e Campos (2015) e Mercado e Fagundes (2018).

Um dos questionamentos feitos a respeito da *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017) está relacionado com a real necessidade de sua existência. Gobbi (2016), ao se referir à 2ª versão da Base (2016), questiona o porquê de contar com uma base curricular de caráter nacional quando ainda se existe a necessidade de compreensão, materialização e apropriação das Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo que estas ainda não atingiram a sua total força nas escolas. Também, a autora, ao se referir aos direitos de aprendizagem, tensiona a palavra “direitos”, pois interpreta que essa expressão adquire um aspecto genérico e neutro no documento, como se lhe fosse tirada toda uma história e/ou contextos sociais e atribuindo a sua existência somente a partir da postulação de um currículo. Sobre isso, pensa que a Base não garantirá esses direitos, pois o seu caráter é universalizante e não atende às especificidades de todas as crianças. Todavia, a autora ressalta um aspecto positivo no documento: os campos de experiência, uma vez que eles não podem ser impostos, mas sim discutidos, bem como problematizados e sistematizados em práticas que garantam a autonomia de todos os sujeitos envolvidos no âmbito escolar.

Além disso, uma vez que a BNCC (MEC, 2017) estabelece os conhecimentos e habilidades mínimas e essenciais, existe uma preocupação de que os campos de experiências não sejam interpretados como conteúdos clássicos sistematizados em disciplinas e que, por isso, sejam reproduzidos nos cursos de

formação de professores, nas produções de materiais didáticos e livros dirigidos para professores. Para Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016), o modo de organização da Base (2016), presumindo conteúdos e abordagens, fomentará o mercado econômico. Sendo assim, a preocupação das autoras reside na ideia de que a Educação Infantil não seja pensada a partir conhecimentos e habilidades restritamente. Pelo contrário, defendem que essa etapa seja orientada a partir das experimentações e criações das crianças, algo que seria impossível de encapsular, universalizar e ser vendido como mercadoria.

Ao analisar a rotina dos bebês, que tem especificidades, Vitta e Cruz (2018) fazem uma crítica à Base (2017), apontando que ela não tem uma definição de aprendizagem e desenvolvimento clara e que seria importante haver uma explanação melhor sobre o entendimento que o documento tem acerca da aprendizagem e desenvolvimento. Sendo assim, acreditam que o conhecimento desses aspectos seria de fundamental importância nas ações do cotidiano escolar, pois auxiliaria os professores a compreenderem melhor o desenvolvimento da criança, bem como acontece a sua aprendizagem, principalmente no que tange aos bebês.

Um outro aspecto a ser questionado na Base (2017) é referente ao grande distanciamento entre planejamento, currículo e avaliação que contemple as especificidades das crianças com deficiência. Na verdade, esse tema é inexistente. Por exemplo, quando, ao elaborar os campos de experiências, o documento menciona frases como “explorar os sons produzidos com o próprio corpo e com os objetos do ambiente” ou “explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações” (BRASIL, 2017), questiono-me: e as crianças que são surdas? Elas podem explorar esses sons? E aquelas que não têm os membros inferiores do corpo? Elas podem saltar, dançar e pular conforme a Base traça como objetivo? A resposta é, obviamente, que não. Para Mercado e Fagundes (2018), o que se percebe nas entrelinhas da BNCC (MEC, 2017) é o direcionamento de uma proposta curricular voltada para os alunos sem deficiência, pertencentes às classes privilegiadas socioeconomicamente, bem como reprodutores de uma cultura hegemônica.

Além disso, é importante atentar para as competências gerais apresentadas na BNCC (MEC, 2017), que, evidentemente, refletem na etapa da

Educação Infantil e são também plausíveis de críticas. Sendo assim, a tabela seguinte apresenta as competências gerais desse documento normativo:

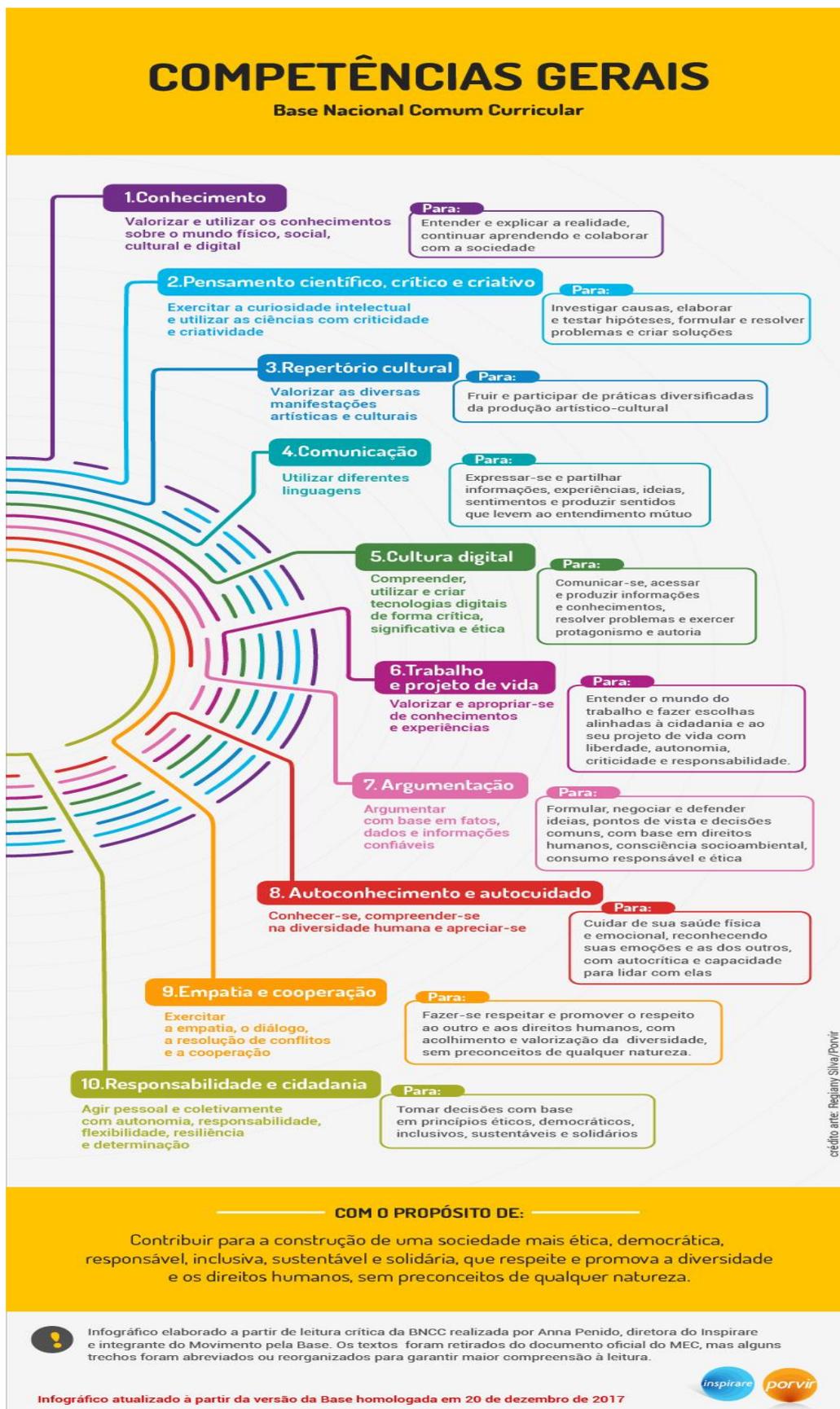


Figura 6 - Competências Gerais da BNCC
Fonte: site “Porvir- Inovações em educação”.

A partir da observação da tabela, realizo as seguintes indagações: Por que falar em competências? O que isso significa? O que isso afeta na Educação Infantil? Em primeiro lugar, ter competência significa ser apto a cumprir alguma atividade ou função no intuito de atingir um objetivo. Nesse sentido, quando a Base elenca uma série de competências gerais, as quais devem ser desenvolvidas em todas as etapas da educação básica pelos estudantes, ela está indicando quais os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores são considerados essenciais para atingir determinados objetivos. Sendo assim, focar nas competências é colocar a centralidade no indivíduo e não no coletivo. Logo, realizando esse movimento, a base possibilita que os professores, sobretudo aqueles de Educação Infantil, façam uma espécie de mapeamento da criança, podendo, inclusive, tomá-la unicamente como instrumento de avaliação. E é justamente aí que moram os equívocos. Um professor não deve pautar a sua avaliação somente nos discursos que apontam as competências da Base, porque ela não é suficiente para dizer o que cada criança precisa alcançar. Cada criança é única e, por ser única, apresenta necessidades e especificidades diferentes no decorrer do seu desenvolvimento. Logo, a partir disso, pode-se dizer que as competências apresentadas pela Base estão ancoradas numa educação socioemocional⁶, “organizando determinadas formas de conduzir as atitudes dos sujeitos e, conseqüentemente, da população” (CARVALHO, SILVA, 2017).

Tratando-se de aspectos positivos, Barbosa e Campos (2015), ao se referirem à primeira versão da Base (2015), confirmam que o documento demonstra à sociedade brasileira que conseguiu ratificar o currículo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como definir de forma mais propositiva a organização das propostas cotidianas a partir dele; conseguiu legitimar a importância de reconhecer a criança como um ser que apresenta sua própria maneira de agir, de sentir e de pensar na interação com outras crianças e adultos; e possibilitou ampliar discussões junto às diferentes instituições de Educação Infantil sobre ser apropriada como um currículo referência nos diferentes espaços dessa etapa educacional.

⁶ As competências socioemocionais incluem a capacidade que cada um tem de lidar com suas próprias emoções, desenvolver autoconhecimento, relacionar-se com o outro, ser capaz de colaborar, mediar conflitos e solucionar problemas.

Sem dúvida, as orientações previstas na BNCC (MEC, 2017) evidenciam a reiteração da concepção de currículo prevista nas DCNEI (BRASIL, 2010), definindo, de modo mais propositivo, a organização de propostas que pautem o cotidiano das crianças como centro do planejamento. Contudo, esse documento também abre brechas para discussões e críticas tanto nas questões referentes aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, aos campos de experiência, quanto à educação especial e aos pronunciamentos das competências gerais.

Na próxima seção, proponho-me a apresentar o *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019), apresentando seu conteúdo, bem como explicitando o seu modo de organização.

4.5 O DOCUMENTO CURRICULAR DE CANOAS/RS: PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO

A partir da aprovação da *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017), o município de Canoas vem construindo estratégias para cumprir a legislação – Meta 7 do Plano Nacional de Educação (2014)⁷ –, no sentido de alinhar os currículos e projetos pedagógicos das redes que compõem o seu Sistema Municipal de Ensino e as suas escolas até o início de 2020. Desse modo, o *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019) emerge da necessidade de não só implementar a *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017), como também dialogar com as Diretrizes Curriculares Municipais (DMCs), construídas e aprovadas pela Rede Municipal de Ensino em 2016. Sendo assim, de modo a dar continuidade em sua implementação, o referencial canoense conta com a participação da Secretaria Municipal da Educação, as escolas da rede Municipal de Ensino – e seus docentes –, bem como o Conselho Municipal de Educação, além de ser levado à consulta pública através do site da prefeitura da cidade.

Desse modo, o *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019) tem como principal objetivo orientar o conjunto de aprendizagens essenciais para os estudantes das escolas do Sistema Municipal de Ensino, por meio do

⁷ A Meta 7 do PNE (2014) visa fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades. Sendo assim, apresenta como estratégia para essa meta estabelecer e implementar, através da pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os anos do Ensino Fundamental e Médio.

estabelecimento de diretrizes que norteiam a construção dos currículos, Projetos Políticos-Pedagógicos, Planos de Estudos e demais documentos das escolas.

Em termos estruturais, o documento é composto por 286 páginas apresentadas em 36 seções, sendo 13 referentes à Educação Infantil, 14 referentes ao Ensino Fundamental e 5 destinadas à Educação de Jovens e Adultos. As demais seções se dividem em: a) Apresentação geral, b) Introdução, c) Apresentação do Referencial Curricular de Canoas e d) Ficha técnica. No que tange à Educação Infantil, que é etapa de interesse para esse trabalho, as seções se intitulam como: 1) Educação Infantil, 2) Direitos de aprendizagem, 3) Campos de experiência, 4) Grupos Etários, 5) Bebês, 6) O Educador de bebês, 7) Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o grupo etário bebês, 8) Crianças bem pequenas, 9) O educador de criança bem pequena, 10) Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do grupo etário crianças bem pequenas, 11) Crianças pequenas, 12) O perfil do educador de crianças pequenas e 13) Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do grupo etário crianças pequenas.

No que diz respeito ao conteúdo da Educação Infantil, o documento entende por currículo a mesma concepção apresentada pelas Diretrizes (2009), concebe-o como “um conjunto de práticas que visam articular os saberes e as experiências das crianças com conhecimentos patrimoniais, culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos, promovendo o pleno desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos de idade” (DCNEI, 2009). Em razão disso, o documento considera que a organização do currículo da Educação Infantil precisa considerar os eixos norteadores, as interações e brincadeiras; os princípios éticos, políticos e estéticos; o cuidar e educar indissociáveis; a criança como sujeito potente e integral que tem uma maneira de se relacionar com o mundo através de distintas linguagens; o currículo como construtor de subjetividades humanas; o dever da escola na seleção de saberes e conhecimentos socialmente significativos e contextualmente relevantes, podendo ser compartilhadas; a Educação Infantil como um local de promoção de equidade de oportunidades, que busca o acesso à pluralidade de bens culturais; e os direitos de aprendizagens como componentes dos currículos e planos de atividades (RCG, 2019).

O *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019) também se apóia nos campos de experiências e os direitos de aprendizagens explanados pela *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017) para nortear o planejamento

curricular dos sistemas e das unidades de Educação Infantil canoenses. Sendo assim, organiza esses dois processos em códigos, como apresenta a figura a seguir:



Figura 7 - Figura apresentada no documento Referencial Curricular de Canoas referente ao campo de experiências "Traços, Sons, Cores e Formas".
Fonte: Referencial Curricular de Canoas (CANOAS, 2019)

O referencial compreende os campos de experiências como uma “organização interdisciplinar por excelência” (RCG, 2019), que fundamentam e dão continuidade aos processos de aprendizagem das crianças em todas as etapas da Educação Básica. Dessa forma, segundo o documento, os campos, além de trazerem objetivos específicos conforme o grupo de crianças, oferecem às crianças oportunidades de atribuírem sentido pessoal aos saberes e conhecimentos que vão sendo articulados, complexificados e transversalizados junto dos patrimônios da humanidade. Além disso, aponta que eles apresentam vínculos estreitos com os direitos de aprendizagem, sendo esta considerada um processo que se desenvolve numa perspectiva relacional, que não antecipa os conteúdos do Ensino Fundamental, possibilitando que as crianças vivam a sua infância e produzam saberes essenciais.

Além disso, considera a organização da BNCC (MEC, 2017) quanto às faixas etárias para pensar os seus objetivos de aprendizagem e os campos de experiência: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). A partir disso, menciona que esse modo de organização não objetiva classificar as crianças, mas sim fazer uma contextualização dentro do desenvolvimento em que

cada criança se encontra, tendo em vista, portanto, os objetivos a serem alcançados, com respeito à diversidade infantil.

Para cada faixa etária, o documento elabora um pequeno texto no intuito de apresentar qual a concepção de Bebê, Criança bem pequena e Crianças pequenas que ele compreende. Ainda, também apresenta a função do professor educador para essas faixas etárias. As tabelas seguintes apresentam alguns trechos nos quais é possível observar como isso aparece no documento:

<p>Bebês: “[...] Bebês interagem de maneira a perscrutar e acessar seu entorno, guiados por meio do toque e do diálogo, reagindo com o olhar, movimentos, vocalizações. Logo bebês identificam e reagem ao timbre de voz e expressões faciais das pessoas com quem convivem, necessitando acolhimento corporal e muito contato físico. Observadores, os bebês reproduzem o que os adultos fazem, imitando-os ao explorar o mundo. Manipulam e experimentam objetos, espaços e materiais, lhes dão outros significados, os compartilham e os disputam, e ainda que não componham coletivamente jogos simbólicos, nem costumem se deter por longo período em uma mesma atividade, são capazes de concentrar-se ludicamente por instantes a fio quando a experiência lhes proporciona mobilização suficiente”. (RCC, 2019)</p> <p>O educador de bebês: “[...] Para um melhor atendimento dessa faixa etária, faz-se necessário que as pessoas que ali trabalham apresentem características como afetividade, expressividade, sensibilidade, disponibilidade física e emocional, receptividade, capacidade de trabalho em equipe e perfil lúdico. Ciente de sua responsabilidade pela organização de um ambiente potencializador e articulação de ações para integrar as crianças à rotina e ambiente institucional, o/a educador/a, coloca-se em constante observação, trabalhando de maneira integrada com os bebês, aplicando tom de voz tranquilo, mostrando segurança nas respostas, fala e olhar e firmeza delicada nos limites”. (RCC, 2019)</p>

Tabela 4 – Trechos do RCC (2019)

<p>Criança bem pequena: “A faixa etária das crianças bem pequenas caracteriza-se pela ampliação da convivência com seus pares e adultos. Nesta etapa começam a reconhecer o sentimento do outro quando interagem através das brincadeiras. Suas curiosidades os levam a se interessar por elementos e fenômenos da natureza, fazendo observações e perguntas sobre eles. Experimentam sensações e papéis nas brincadeiras de faz de conta, resignificando suas experiências e o mundo a sua volta. [...] Para as crianças bem pequenas se faz necessária a vivência de propostas que as auxiliem a aprimorar suas habilidades motoras amplas e manuais. Ampliar e contextualizar a sua investigação sobre a propriedade dos materiais realizando observações e experimentando possibilidades com materiais e texturas diversas” (RCC, 2019).</p> <p>O educador de crianças bem pequenas: “[...] o professor deve ter o perfil acolhedor e sensível à curiosidade infantil e as necessidades expressadas. Para o trabalho pedagógico com crianças bem pequenas o professor precisa pensar em um planejamento abrangente, que contemple os campos de experiências e dê sustentação aos direitos de aprendizagens das crianças. Ter o perfil responsivo, ou seja, atento aos movimentos trazidos pelas crianças e envolvido com as propostas surgidas no cotidiano, ampliando o repertório cultural, as experiências e possibilitando a troca entre os pares e entre crianças e adultos” (RCC, 2019).</p>
--

Tabela 5 - Trechos do RCC (2019)

<p>Criança pequena: “As crianças pequenas são movidas pela descoberta e exploração. Especificamente, pode-se dizer que as crianças na faixa etária de 04 e 05 anos gostam de serem ouvidas e apresentam um contínuo processo de ampliação no vocabulário em suas mais variadas interações; [...] as crianças pequenas criam novas maneiras de brincar e de jogar, uma vez que inventam regras para os jogos, impõem obstáculos, problematizando o próprio jogo em si. Concentram-se em atividades que lhes estimulem o pensar, são competitivas, resolutivas, inquietas, afinal, é por meio do contexto simbólico do jogo e da brincadeira que interagem com as outras crianças, negociando e cobrando tudo o que foi acordado à medida que evidenciam suas preferências, organizando-se em grupos por afinidade.” (RCC, 2019).</p> <p>O educador de crianças pequenas: “[...] Um educador que deve priorizar a participação das crianças em todo o processo educativo, do planejamento à prática, bem como à avaliação, dando prioridade para ações que incluam e envolvam as crianças, seja planejando com elas, seja construindo regras e combinações coletivas, ou ainda, partilhando suas intenções, avaliando com a turma seus avanços e necessidades; [...] que, apesar de toda a ênfase dada às crianças, também exercita sua liderança, sobretudo, quando se trata de promover o diálogo e resolução de conflitos, dentro de uma comunicação não violenta, que cativa pela afetividade, privilegiando o contato físico e o estabelecimento de vínculos” (RCC, 2019).</p>

Tabela 6 - Trechos do RCC (2019)

Após essa apresentação a respeito de como o documento é organizado, é importante pensar que ele é um material recontextualizado a partir dos discursos da *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017) e das *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009). Ou seja, os diretores e coordenadores da Secretaria Municipal de Educação apropriaram-se dos discursos dos documentos oficiais, transformando-os, adequando-os e lhes agregando novos sentidos para pensar na elaboração e organização de um referencial curricular que guiasse todas as escolas da Rede Municipal de Ensino. As implicações e as constatações a respeito do que esse processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) poderá significar serão tratados posteriormente no capítulo referente às análises desse documento.

Por meio das discussões apresentadas nesse capítulo, isto é, a partir dos aspectos históricos em torno da discussão sobre currículo para a Educação Infantil, pode-se concluir que é evidente uma série de lutas e movimentos que foram realizados para aprimorar as políticas curriculares para a Educação Básica. Sendo assim, tanto as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) quanto a *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017) representaram um profundo avanço em conceber o currículo efetivamente voltado para as particularidades das crianças pequenas. Ainda, o capítulo

também buscou compreender como o processo de recontextualização se opera quando os agentes federativos se apropriam dos discursos dos textos das políticas curriculares para a Educação Infantil para produzir seus novos discursos segundo os seus interesses. Também foram apontadas discussões e críticas para a BNCC (MEC, 2017) tanto em relação aos seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e aos campos de experiência, quanto à educação especial e aos pronunciamentos das competências gerais. Além disso, a partir das conceituações sobre o currículo, evidencia-se que ele é um território de disputa, uma vez que há diferentes formas de concebê-lo quando se há um interesse político, social e cultural por trás dele.

Para o próximo capítulo, realizo as análises dos documentos do *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019), das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) e da *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017), buscando identificar, sobretudo, os processos de recontextualização curricular do referencial de Canoas.

5. ANALISANDO O REFERENCIAL CURRICULAR DE CANOAS EM SEU PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo analisar o *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019) em seu processo de recontextualização curricular a partir de dois documentos oficiais, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) e, sobretudo, a *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017). Senso assim, num primeiro momento *pré-analítico* (BARDIN, 2011), será apresentado o modo como cada documento se estrutura, indicando títulos, páginas, seções e informações. Posteriormente, para a realização das análises, será explicitado a maneira como aparece nos materiais a concepção de currículo de Educação Infantil, de criança e de docência, bem como o processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) do documento curricular de Canoas.

O documento das novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) é resultante de uma ampla escuta não só de educadores e movimentos sociais, como também de professores universitários e pesquisadores, que expuseram suas preocupações em relação à primeira etapa da Educação Básica (OLIVERA, 2010). A compreensão sobre os conhecimentos que poderiam fundamentar um trabalho sólido junto das crianças, nesse contexto, já estava consolidado.

Sendo assim, o referido documento é composto por quarenta páginas, em que inicialmente realiza uma apresentação, de modo a legitimar os direitos das crianças de estarem na escola, bem como mostrar que a sua publicação visa ser disseminada. Posteriormente, apresenta quinze seções, assim intituladas: 1) Objetivos; 2) Definições; 3) Concepção de Educação Infantil; 4) Princípios; 5) Concepção de Proposta Pedagógica; 6) Objetivos da Proposta Pedagógica; 7) Organização de Espaço, Tempo e Materiais; 8) Proposta Pedagógica e Diversidade; 9) Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas; 10) Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo; 11) Práticas Pedagógicas da Educação Infantil; 12) Avaliação; 13) Articulação com o Ensino Fundamental; 14) Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação; 15) O Processo de Concepção e Elaboração das Diretrizes.

Na seção “Objetivos” é apresentado a intencionalidade das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), as quais devem ser observadas na organização das propostas pedagógicas na Educação Infantil, bem como serem articuladas com as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (2013), reunindo princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as escolas de Educação Infantil no desenvolvimento de seus currículos. Nas “Definições”, por sua vez, são apresentadas as concepções de Educação Infantil, criança, currículo e proposta pedagógica. Em “Concepção de Proposta Pedagógica” são apontadas informações quanto à matrícula, à faixa etária e à jornada de tempo na Educação Infantil. Já em “Princípios”, são mencionados os princípios éticos, políticos e estéticos que devem ser respeitados nas propostas pedagógicas. Na quinta seção, “Concepção de Proposta Pedagógica”, são elencadas informações que dizem respeito ao que as propostas pedagógicas devem assegurar nas instituições de Educação Infantil, como promover a igualdade de oportunidades educacionais, bem como oferecer condições para que as crianças usufruam de seus direitos.

Na seção “Objetivos da Proposta Pedagógica” é exibido o objetivo principal que a proposta pedagógica na Educação Infantil deve ter, de garantir às crianças acesso a apropriação, renovação e articulação dos conhecimentos e aprendizagens. Já na seção sete, “Organização de Espaço, Tempo e Materiais”, e na seção oito, “Proposta Pedagógica e Diversidade”, é afirmado o dever que as propostas pedagógicas têm de prever condições para o trabalho coletivo e formas de organização de materiais, tempos e espaços, de modo que estes assegurem, por exemplo, a educação em sua integridade, o reconhecimento das especificidades etárias, a valorização das crianças junto de suas culturas africanas e afro-brasileiras e a dignidade infantil.

Na nona seção, “Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas”, são exibidas exigências sobre o que as propostas pedagógicas devem oferecer no que diz respeito à garantia da autonomia dos povos indígenas, como: adequar o calendário e as organizações do tempo conforme as demandas do povo indígena, dar continuidade à educação tradicional oferecida pela família, bem como proporcionar uma relação viva com conhecimentos, crenças e valores. Em “Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo”, também são apresentadas determinações que devem ser asseguradas nas propostas pedagógicas que se

destinam às crianças filhas de agricultores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta. Em relação à décima primeira seção, “Práticas Pedagógicas da Educação Infantil”, são apresentados os eixos norteadores do currículo (interações e brincadeiras) e as garantias que estes devem assegurar na proposta curricular. Em “Avaliação”, são exibidas informações referentes aos procedimentos do acompanhamento do trabalho pedagógico e às avaliações das crianças na Educação Infantil, como a não retenção das crianças nessa primeira etapa da Educação Básica e a observação crítica e criativa das atividades das brincadeiras e interações infantis no cotidiano da escola.

Na seção treze, “Articulação com o Ensino Fundamental”, é apresentada a importância de haver uma transição correta da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, de modo que seja garantido a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, de acordo com as faixas etárias. Por sua vez, a seção quatorze, “Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação”, responsabiliza o Ministério da Educação em elaborar orientações para a implementação das Diretrizes Curriculares. Por fim, a décima quinta seção, “O Processo de Concepção e Elaboração das Diretrizes”, apresenta a forma como foi desenvolvido o documento das Diretrizes (BRASIL, 2009), mostrando os processos pelos quais passou e mencionando as pessoas que participaram de sua elaboração.

O documento em questão tem uma importância singular porque apresenta concepções e aspectos que considero fundamentais para campo da Educação Infantil: a) apresenta caráter conceitual, normativo e mandatário em relação às propostas pedagógicas; b) sua elaboração foi realizada de forma democrática por diferentes órgãos, entidades e pesquisadores vinculados à área da Educação Infantil; c) tem como objetivo principal “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas curriculares e pedagógicas de Educação Infantil” (DCNEI, 2009, p.11); d) compreende valoriza as crianças como sujeitos históricos e sociais, dotados de direitos; e) entende um currículo para a infância pautado na articulação das experiências e dos saberes infantis com os patrimônios societários, em que as interações e brincadeiras funcionam como eixos norteadores para esse desenvolvimento curricular; f) concebe a Educação Infantil como um espaço institucional não doméstico,

oferecido em Creches e Pré-escola privadas ou públicas, em que tem por finalidade cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos de idade, complementando as ações das famílias; g) dá liberdade para professor planejar suas ações pedagógicas; h) traz em seus enunciados a importância da participação da família no processo educativo; i) busca promover a igualdade de oportunidades educacionais a todas as crianças, de diferentes classes sociais e culturas e j) responsabiliza as instituições de Educação Infantil em proporcionar propostas de qualidade para as crianças, que respeitem os princípios éticos, políticos e estéticos (DCNEI, 2009).

Desse modo, pelo fato das DCNEI (BRASIL, 2009) apresentarem esses aspectos mencionados, considero este um documento formador de pedagogias, justamente por apresentar diretrizes curriculares orientadoras para a Educação Infantil pautadas num projeto de educação que define princípios, fundamentos e procedimentos que visam a garantir os direitos das crianças como cidadãos, atuantes da nossa sociedade. É um documento que permite às instituições de Educação Infantil, junto de seu corpo docente, planejarem de forma fundamentada, tendo intencionalidade pedagógica e compreensão das singularidades das crianças, como aquelas que produzem e articulam saberes a partir daquilo que vivem.

Nessa mesma direção, as DCNEI (BRASIL, 2009), sob meu ponto de vista, faz um convite aos professores, aos estudantes de pedagogia, aos gestores e coordenadores escolares, às famílias e à sociedade em geral a pensarem que o currículo *para e com* as crianças da Educação Infantil precisa ser pensado não mais como prescrição, como aquele que visa formatar as ações das crianças e dos professores, focado, como aponta Barbosa (2015), em áreas de desenvolvimento ou de conhecimento e objetivos predeterminados, em rotinas padronizadas, ou ainda em atividades e festividades baseadas em calendários de eventos nacionais e internacionais. É preciso legitimar o currículo para a infância como aquele que, de acordo com Albuquerque e Flores (2015), compõe experiências e aprendizagens por meio de práticas sociais e linguagens, as quais estão em uma intrínseca relação com a vida cotidiana.

Em relação à *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017), o documento é de caráter obrigatório e mandatório, visando a orientar a elaboração dos currículos das escolas estaduais e municipais do Brasil, trazendo, portanto,

elementos que, segundo o MEC (2017), problematizam uma educação de qualidade para todas as crianças brasileiras ao selecionar aprendizagens consideradas essenciais para cada uma das etapas da Educação Básica. Ainda, o documento é proveniente de um amplo processo de debates e de negociações com especialistas, professores e gestores do campo educacional, bem como com a sociedade brasileira. Contudo, vale ressaltar que a BNCC (MEC, 2017) também passou por três versões: a primeira em outubro de 2015, a segunda em maio de 2016 e a terceira em 2017 (CASARIL, 2017). Ainda, seguindo os princípios éticos, políticos e estéticos apresentados pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais* (MEC, 2013), a BNCC (MEC, 2017) tem a intencionalidade de direcionar a educação para uma formação humana integral e construir uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Em termos de estrutura, o referido documento é composto por seiscentas páginas e realiza no primeiro momento uma apresentação, mostrando sua importância para se atingir uma educação de excelência nas escolas brasileiras. Posteriormente, apresenta cinco seções, intituladas: 1) Introdução; 2) Estrutura da BNCC; 3) A etapa da Educação Infantil; 4) A etapa do Ensino Fundamental e 5) A etapa do Ensino Médio. No que tange à Educação Infantil, o documento apresenta seis subseções. São elas: 1) A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular; 2) A Educação Infantil no contexto da Educação Básica; 3) Os campos de experiências; 4) Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil e 5) A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Na “Introdução”, o documento apresenta dez competências gerais e habilidades que cada aluno deve atingir, além dos marcos legais e os fundamentos pedagógicos que o embasam, o seu pacto interfederativo e a sua forma de implementação; em “Estrutura da BNCC” é apresentado o modo como a BNCC (MEC, 2017) se organiza nas três etapas da Educação Básica; em cada uma das etapas de “Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio” é apresentado competências e as aprendizagens que devem ser desenvolvidas pelos alunos.

Em relação à Educação Infantil, na primeira subseção, “A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular”, são exibidos os marcos legais que tornaram a primeira etapa da Educação Básica como obrigatória, bem como a

importância dessa etapa inclusa na BNCC (MEC, 2017); na segunda subseção, “A Educação Infantil no contexto da Educação Básica”, o documento reitera aspectos presentes nas DCNEI (BRASIL, 2009), como a concepção de currículo e seus eixos estruturantes (brincadeiras e interações), e apresenta os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) que devem ser assegurados na Educação Infantil; já na terceira subseção, “Os campos de experiências”, são exibidos os cinco campos de experiência – O eu, o outro e nós; Corpo, gesto e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – que devem acolher os saberes e as vivências cotidianas das crianças.

Na quarta subseção, “Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil”, são apresentados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem efetivados em cada campo de experiência de acordo com determinadas faixas etárias– bebê (0-1a 6m), criança bem pequena (1a7m-3a11m) e criança pequena (4a-5a11m). Cada objetivo é mencionado por um código alfanumérico. Por fim, na subseção, “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, são mencionados os procedimentos adequados para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental seja realizada, de modo a garantir a integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças. Sendo assim, as figuras a seguir, retiradas do próprio material, exemplificam a organização do documento para a Educação Infantil:



Figura 8 - Organização da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
Fonte: imagens retiradas do documento da BNCC (MEC, 2017)

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS"

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Figura 9 - Campo de Experiências "Traços, Sons, Corpo e Formas"
Fonte: imagens retiradas do documento da BNCC (MEC, 2017)

Como é possível observar no exemplo apresentado, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um **código alfanumérico** cuja composição é explicada a seguir:

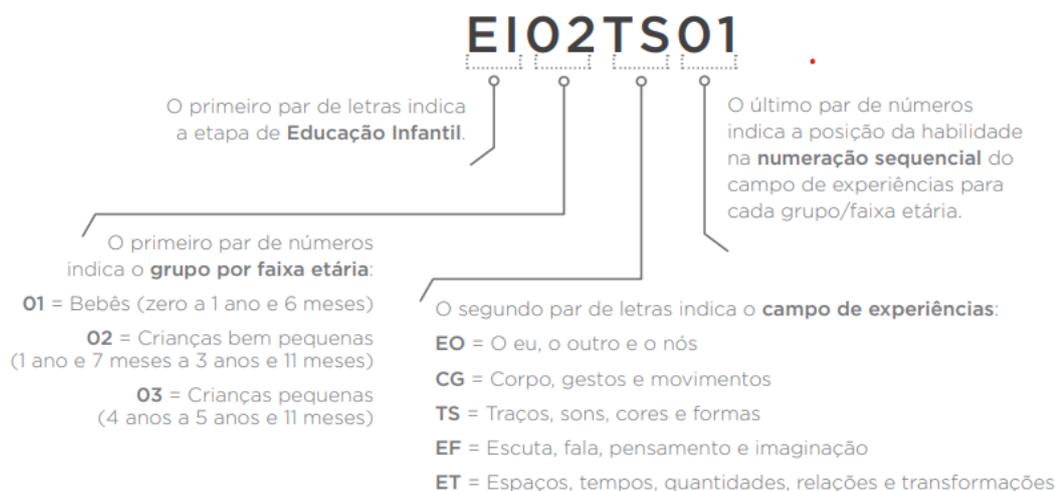


Figura 10 - Código Alfanumérico da BNCC
Fonte: imagem retirada do documento da BNCC (MEC, 2017)

A *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017), no que tange à Educação Infantil, ao apresentar em seu texto os campos de experiência como arranjo curricular, os direitos de aprendizagens e desenvolvimento, os objetivos e os agrupamentos etários articulados entre si, destina-se não aos professores, mas sim às crianças (GIURIATTI, 2018), fato que a torna importante para se pensar uma organização curricular para a Educação Infantil. Todavia, cabe ressaltar que esse documento é uma política de currículo e não o currículo, ou seja, é uma política, segundo Lopes (2004), constituída de propostas e práticas curriculares, em que são selecionados e produzidos não só saberes, habilidades e visões de mundo, como também valores e significados, de modo a instituir diferentes formas de organização sobre aquilo que está sendo selecionado, tornando-o acessível para ser ensinado. Todavia, embora a BNCC (MEC, 2017) seja uma política curricular, ela também se mostra como um forte dispositivo indutivo, que acarreta mudanças em outros setores da política educacional, como na formação de professores, na produção de materiais, nos insumos tecnológicos, na avaliação e no livro didático (CAMPOS, CAMPOS, DURLI, 2019).

Um outro ponto a ser abordado sobre o documento em pauta é quanto às influências italianas que apresenta em sua redação para a Educação Infantil. Ou seja, a ideia de organizar um currículo para a infância organizado por campos de

experiência é proveniente das contribuições advindas das escolas de Educação Infantil da Itália, lá chamadas de Escola da Infância, em que estruturam os seus currículos por campos de experiência. Para Casaril (2017), as Escolas da Infância italianas visam uma pedagogia voltada para o processo de construção dos conhecimentos – não para os resultados –, em que os saberes infantis são acolhidos e interpretados a partir da complexidade da vida das crianças pequenas. Sendo assim, é a partir dessa concepção que a BNCC (MEC, 2017), em relação à Educação Infantil, pretende reafirmar um currículo voltado para as especificidades das crianças, a partir dos campos de experiências inspirados nas Novas Orientações para a Nova Escola da Infância (1991).

Nesse contexto, de acordo com Barbosa e Richter (2015), as inspirações nos estudos provenientes da Itália emergem, no Brasil, a partir do momento que o país reconhece as crianças como sujeitos de direitos, dada pela *Convenção dos Direitos da Criança* (1989) e do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), bem como definem o escopo da Educação Infantil através da LDB (BRASIL, 1996), dos RCNEI (BRASIL, 1998) e as DCNEI (BRASIL, 1999). Isso, por sua vez, não só possibilitou as aproximações das pesquisas brasileiras e italianas, como também impulsionou significativamente a elaboração de políticas educacionais brasileiras.

Os Campos de experiência prescritos na BNCC (MEC, 2017) são entendidos, portanto, como um arranjo curricular que acolhe os saberes, as situações e as experiências cotidianas da vida as crianças, de modo a articulá-las com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Ainda, esses campos de experiência devem ser entrelaçados com os eixos estruturantes do currículo – interações e brincadeiras –, como propõe as DCNEI (BRASIL, 2009), assegurando, desse modo, o direito das crianças de brincarem, conviverem, participarem, explorarem, expressarem e conhecerem-se. Sendo assim, os campos de experiência são: 1) O eu, o outro e nós; 2) Corpo, gesto e movimento; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

No campo “O eu, o outro e o nós” a criança irá, por meio da interação entre os seus pares e com o mundo adulto, constituir uma forma própria de agir, sentir, pensar e descobrir a vida ao seu redor, percebendo que existem diferentes formas culturais e sociais presentes na constituição dos seres humanos. Em relação ao

campo “Corpo, gesto e movimento”, entende-se que as crianças desde cedo investigam o espaço, os objetos e as pessoas em seu entorno através do seu corpo, utilizando-se de diferentes linguagens (corporais, artísticas, emocionais e brincadeiras de faz de conta) para produzirem seus próprios conhecimentos acerca de si e do outro. Já o campo “Traços, sons, cores e formas” aponta que a convivência das crianças com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas propiciará a elas experiências diversificadas, as quais servirão de base para criarem um repertório amplo de linguagens e de produções artísticas significativas, exercitando assim a sua autoria individual e coletiva para encenar, desenhar, modelar, dançar, cantar e manipular diferentes materialidades e recursos tecnológicos.

No campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, entende-se que as crianças participam de diferentes situações comunicativas com as pessoas com as quais interage, seja através do choro, do sorriso, do olhar e da postura corporal, seja através de outros recursos comunicativos. Ainda, conforme a criança vai se desenvolvendo, ela começa a ampliar o seu repertório linguístico, enriquecendo as suas expressões orais, bem como a apresentar curiosidade pela cultura escrita, construindo, aos poucos, a sua própria concepção de língua escrita e a compreensão do funcionamento da prática social da escrita. Por fim, no que tange ao campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, entende-se que crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, os quais apresentam fenômenos naturais e socioculturais. Em razão disso, elas procuram se situar nos espaços físicos e no tempo, como o dia e a noite. Ainda, além desses conhecimentos, as crianças se deparam com os conhecimentos matemáticos (relações de quantidades, ordenação, contagem, medidas etc.), fazendo deles novas experiências para compor suas aprendizagens.

Nesse contexto, os campos de experiência permitem pensar em um processo educativo que tem na sua centralidade as crianças e suas interações com o mundo. Desse modo, organizar o trabalho pedagógico através desse arranjo curricular também significa, de acordo com Finco (2015), respeitar as crianças em suas diferentes formas de se expressar, valorizando, portanto, as suas capacidades de socializar e de exercer a sua confiança e a sua autonomia. Esse fato, por sua vez, confirma novamente a ideia de superar as práticas pedagógicas

organizadas em disciplinas, centradas em atividades isoladas, imersas num tempo e num espaço controlado e enrijecido. Desse modo, esse fato evidencia, conforme reitera Casaril (2017), a forma segmentada de entender a educação, fragmentando os conhecimentos, como se eles não fossem construídos articuladamente no processo educativo. Por essa razão, é necessário que haja uma mudança significativa na forma como a escola e os professores propiciam as situações e as propostas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil para que as aprendizagens das crianças aconteçam no individual e no coletivo. Sendo assim, ouvir o que as crianças têm a dizer, observar o modo como brincam e estabelecem suas relações, bem como captar seus interesses e inquietações, podem ser pontos de partida para iniciar um processo educativo expressivo *para e com* as crianças pequenas.

Os direitos de aprendizagem exibidos na *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017) têm por finalidade assegurar condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p.35).

Sendo assim, os seis direitos de aprendizagem são: 1) *conviver*, ato que dará condições para que as crianças convivam entre elas mesmas e com os adultos, utilizando diferentes linguagens, bem como reconhecendo a sua identidade e a do próximo; 2) *brincar*, ação que possibilita às crianças interagirem e estabelecerem relações com as pessoas, com os espaços e tempos, de modo a ampliar suas produções culturais, sua imaginação, sua criatividade e suas experiências emocionais, cognitivas, sensoriais, etc.; 3) *participar*, atitude que propicia as crianças a estarem ativamente participando dos planejamentos da escola e das atividades propostas pelo professor, bem como das atividades cotidianas presentes no âmbito escolar, exercendo a sua autonomia e autoria; 4) *explorar*, ato que possibilita às crianças investigarem movimentos, gestos, formas, texturas, transformações, histórias, etc, de forma a ampliar seu repertório cultural nas modalidades artísticas, científicas, tecnológicas e de escrita; 5) *expressar*, conduta a qual legitima a criança como ser que dialoga, expressa sua criatividade, emoções, sentimentos e opiniões por linguagens diversas; e 6) *conhecer-se*, ação que impulsiona a criança a conhecer sua

identidade pessoal, social e cultural, de modo a constituir uma imagem positiva de si, bem como de grupos aos quais pertence.

Sob o ponto de vista de Giuriatti (2018), os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos pela Base significam, na verdade, atitudes que revelam as diferentes formas das crianças sentirem, pensarem e atuarem no mundo como protagonistas. Ou seja, esses direitos não acontecem por conta própria, é necessário dar vida a eles, reconhecê-los e materializá-los nas ações, dando-lhes sentido. Dessa forma, as crianças por si mesmas vão construindo e (re)significando as pesquisas que realizam da vida ao seu redor, de forma a traçar, portanto, os seus próprios percursos investigativos de aprendizagens.

Ainda, para a autora, os três componentes que integram a BNCC-EI (MEC, 2017) – direitos, campos de experiências e objetivos – se relacionam entre si, evidenciando uma relação circulante e horizontal em suas relações. Por essa razão, defende que é possível que os direitos de aprendizagem, na prática, sejam contemplados concomitantemente nos diferentes campos de experiência. Todavia, não é uma regra que esse movimento simultâneo aconteça, pois a compreensão dos campos de experiência é uma ideia recente e, em razão disso, requer a leitura, bem como a conhecimento dos enunciados que apresenta.

Por conseguinte, os campos de experiências, articulados com os direitos de aprendizagens e desenvolvimento, com os objetivos de aprendizagem e com os princípios éticos, políticos e estéticos das DCNEI (BRASIL, 2009), tornam-se uma referência para organizar um currículo voltado para as crianças. Desse modo, segundo Giuriatti (2018), subvertem a lógica disciplinar de estruturar o conhecimento justamente por se embasarem nas experiências infantis, implicando, portanto, numa pedagogia relacional, em que o “conhecimento se produz na interação entre criança e mundo; criança e criança; criança e adulto (professor, família)” (GIURIATTI, 2018, p. 112).

O *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019), por sua vez, é um documento de abrangência municipal, construído coletivamente, envolvendo a Secretaria Municipal de Educação, as escolas da rede da Municipal de Ensino e Conselho Municipal de Educação, professores, gestores e coordenadores. O documento cumpre uma obrigatoriedade traçada pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) de implementar uma base curricular comum às escolas brasileiras.

Estruturalmente, o documento apresenta duzentos e oitenta e duas páginas, divididas em trinta e seis seções, sendo treze referentes à Educação Infantil, quatorze referentes ao Ensino Fundamental e cinco destinados à Educação de Jovens e Adultos. As demais seções se exibem em: Apresentação geral, Introdução, Apresentação do Referencial Curricular de Canoas e Ficha técnica, na qual são explicitados a relevância do documento, as legislações que o compõem, as exigências que cumpre e os agentes municipais que o elaboraram. Ainda, no que tange à Educação Infantil, o referido documento apresenta subseções, as quais se intitulam como: 1) Educação Infantil, 2) Direitos de aprendizagem, 3) Campos de experiência, 4) Grupos Etários, 5) Bebês, 6) O Educador de bebês, 7) Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o grupo etário bebês, 8) Crianças bem pequenas, 9) O educador de criança bem pequena, 10) Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do grupo etário crianças bem pequenas, 11) Crianças pequenas, 12) O perfil do educador de crianças pequenas e 13) Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do grupo etário crianças pequenas.

Na subseção “Educação Infantil”, são apresentados aspectos referentes ao currículo da Educação Infantil, os quais se apoiam nas organizações e concepções curriculares das DCNEI (BRASIL, 2009) e da BNCC-EI (MEC, 2017). Posteriormente, na subseção “Direitos de aprendizagem”, são explicitados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos às crianças pequenas. Nas subseções seguintes, “Campos de experiência e Grupos Etários”, são apresentados não só os cinco campos de experiências como também as divisões etárias das crianças em bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, ambos seguindo as proposições presentes no texto da BNCC (MEC, 2017). Nas subseções posteriores, “Bebês”, “O Educador de bebês” e “Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o grupo etário bebês”, são apresentadas as especificidades das crianças de zero a 1 ano e 6 meses, a postura adequada dos professores para trabalhar com essa faixa etária e os objetivos de aprendizagem a serem atingidos nesse grupo de crianças.

Seguindo a mesma lógica, nas subseções “Crianças bem pequenas”, “O educador de criança bem pequena” e “Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do grupo etário crianças bem pequenas”, são exibidas, respectivamente, as singularidades das crianças da faixa etária de 1 ano e 7 meses

a 3 anos e 11 meses, apontando as ações características desse grupo, o perfil do educador para trabalhar com essa faixa etária e os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelas crianças bem pequenas. Já as subseções finais, “Crianças pequenas”, “O perfil do educador de crianças pequenas e Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do grupo etário crianças pequenas”, seguem também a mesma sequência anteriormente explicada quanto às ações características das crianças de 4 a 5 anos, bem como à conduta do professor para trabalhar com esse grupo infantil.

Sendo assim, antes de iniciar a exploração dos materiais (BARDIN, 2015), ressalto novamente que o *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019) é um material recontextualizado a partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) e, sobretudo, da *Base Nacional Comum Curricular* (2017). Desse modo, para desenvolver as análises, embasei-me nos estudos de Bernstein (1996) e de Lopes (2005) quanto ao conceito de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) e ao uso deste para pensar as políticas curriculares.

A partir da exploração dos materiais (Bardin, 2015), observo, inicialmente, os *pontos em comum* entre os enunciados dos três documentos referentes às concepções de *currículo, criança, direitos de aprendizagem e campos de experiências*. Desse modo, a tabela abaixo mostra as reiteraões gerais apresentadas pelos documentos:

Reiteraões			
Concepões	DCNEI	BNCC	RCC
Criança	<p>“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”. (DCNEI, 2009, p. 12)</p>	<p>“As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil [...] definem a 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”. (BNCC, 2017, p. 37)</p>	<p>“A criança como ser integral e potente, que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens” (RCC, 2019, p. 15)</p>
Currículo	<p>“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> <p>“As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixo norteadores as interações e a brincadeiras” (DCNEI, 2009, p. 12)</p>	<p>“Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil da BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, em que são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. (BNCC, 2017, p. 40).</p>	<p>Entende o currículo como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos patrimoniais, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (DCNEI, 2009 <i>apud</i> RCC, 2019, p. 15)</p> <p>“[...] Na organização do currículo da Educação Infantil é preciso considerar: os eixos norteadores que são as interações e as brincadeiras”. (RCC, 2019, p. 15)</p> <p>Considera os campos de experiência e os direitos de aprendizagem fundamentais para o desenvolvimento infantil</p>
Direitos de aprendizagem		Conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.	Conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.
Campos de Experiência		<p>O eu o outro e nós; Corpo gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>	<p>O eu o outro e nós; Corpo gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>

Tabela 7 – Comparativo
 Fonte: elaboração própria (2019)

A partir da exposição da tabela, constato que há uma reiteração quanto à concepção de criança nos dois primeiros documentos. Ou seja, as DCNEI (BRASIL, 2009) criam a definição de criança e a BNCC (MEC, 2017) reitera a mesma conceituação, demonstrando que a entende da mesma maneira. O mesmo ocorre quanto à concepção de currículo tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Essas reiterações acontecem justamente porque a BNCC (MEC, 2017) operacionaliza as DCNEI (BRASIL, 2009). Tal operacionalização surge, conforme defende Barbosa e Campos (2015), devido à necessidade da construção de orientações aos professores, possibilitando que eles desenvolvam as suas práticas, de modo a respeitar as dimensões da infância e dos direitos das crianças.

Por outro lado, também averiguo o movimento do *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019) em recontextualizar (BERNSTEIN, 1996) os ditos da BNCC (MEC, 2017) e das DCNEI (BRASIL, 2009) em relação à concepção de criança, realizando uma definição mais abrangente e objetiva. Todavia, em relação às definições de currículo como um conjunto de práticas, bem como a definição dos campos de experiência e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o RCC (CANOAS, 2019) não recontextualiza, mas sim reitera o que já foi mencionado nos outros dois documentos.

Por conseguinte, através das definições gerais apresentadas na tabela sobre *currículo, criança, direitos de aprendizagem e campos de experiências*, constato as semelhanças presentes em cada um dos três documentos em pauta.

Além disso, realizando as análises dos materiais coletados, também verifico um **cruzamento** de compreensões interessantes quanto à concepção de docência. Sendo assim, na sequência, serão apresentados alguns trechos retirados das DCNEI (BRASIL, 2009), da BNCC (MEC, 2017) e do RCC (CANOAS, 2019).

Os primeiros trechos a serem analisados são referentes às Diretrizes e mencionam as seguintes informações acerca do exercício da docência:

Trecho I: (...) *As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: éticos* – da autonomia da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; *políticos* – dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; *estéticos* – da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2009, p. 16, grifos meus).

Trecho II: (...) Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: *a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; (...) o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; (...) os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; (...) a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação* (DCNEI, 2009, p. 19 e 20, grifos meus).

Trecho III: (...) As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais *que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; (...) promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; (...) propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos; (...) possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”* (DCNEI, 2009, p. 25 e 26, grifos meus).

Ao analisar os trechos exibidos, verifico que as DCNEI (2009) não focalizam a figura do professor, prescrevendo orientações sobre o que ele deve fazer. Pelo contrário, o documento centraliza as crianças como cerne do processo educativo, responsabilizando as instituições de Educação Infantil sobre o seu compromisso em criar propostas pedagógicas que sejam significativas para todas as crianças, levando em consideração os princípios éticos, políticos e estéticos; a intencionalidade da trabalho pedagógico, o modo de organização dos tempos, espaços e materiais na prática educativa e as interações e as brincadeiras como eixos norteadores do currículo.

Contudo, considero importante ressaltar a ideia da criança como cerne do processo educativo e o que isso significa. Frases mencionadas nos trechos como:

“(...) o reconhecimento das especificidades etárias, das *singularidades individuais e coletivas das crianças*”; “(...)a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções *para as crianças* com deficiência”; “(...) experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da *individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança*”, “(...) favoreçam a *imersão das crianças* nas diferentes linguagens” e (...) promovam o *relacionamento e a interação das crianças* com diversificadas manifestações”, apresentam como o agente principal do trabalho educativo as crianças, cabendo ao professor atendê-las em suas necessidades e particularidades.

Essas ideias, por sua vez, tais como aparecem nos trechos, não estão erradas, e as DCNEI (BRASIL, 2009), por apresentarem o que as propostas pedagógicas devem respeitar e promover às crianças, fundamentadas em princípios éticos, políticos e estéticos, muito menos. Pensar um currículo voltado para as infâncias é o foco, pois muito se lutou (e se luta), no Brasil, para superar o atendimento assistencialista às crianças, bem como a educação escolarizante, orientada por práticas do Ensino Fundamental, nas escolas de Educação Infantil (BARBOSA, CAMPOS, 2015).

Essa ideia focalizada na criança no centro da sua própria aprendizagem, segundo Vasconcelos (2015), é resultante de uma reação a uma educação e currículo centrados no professor com ênfase numa aprendizagem mecânica. Tal perspectiva dominou a pedagogia por muitos anos e negou a individualidade da criança. Contudo, a concepção da criança no centro, com o passar do tempo, tomou força no campo educacional, a ponto de ser interpretada numa perspectiva individual e egocêntrica, como se a criança fosse o centro do mundo ao invés de aprender o mundo a partir de seus semelhantes. Logo, esse cenário foi de um extremo a outro e se tornou paradoxal.

Sendo assim, devido às contradições que podem apresentar o discurso centrado na criança, Vasconcelos (2015) apresenta, por exemplo, uma outra forma de substituir essa concepção discursiva por um discurso voltado para a comunidade. Tal comunidade onde a criança é ativa e estabelece inúmeras relações com a família, com a escola e com a sociedade em geral. A criança, nesse contexto, é “central”, mas não é “o centro”. O centro, por sua vez, é a comunidade, é o mundo complexo, intricado com diferentes relações, ao qual a criança quer

fazer parte, interagindo de forma autônoma, independente. Ou seja, ela quer integrar esse mundo e não ser ele. Sendo assim, pensar dessa forma, a partir de um discurso não voltado para a individualidade, é embasar-se numa perspectiva ética, que não se refere ao Eu no centro, mas sim a um “Eu que é interdependente e responsável pelos outros. É sobre um Eu responsável para quem o Outro está no centro da sua atenção e cuidado” (LÉVINAS, 1982 *apud* VASCONCELOS, 2015), conduzindo, portanto, por meio desse posicionamento ético, ao discurso da comunidade.

Além disso, as transcrições mencionadas nos trechos I, II e II me permitem inferir que as diretrizes, quando fazem o movimento de orientar a prática pedagógica, ajudam os professores a aperfeiçoar o seu trabalho junto da equipe escolar, possibilitando que eles pensem sobre as intencionalidades de suas propostas, de modo a selecionar determinados materiais e recursos tecnológicos, a escolher os locais apropriados para desenvolver as atividades com as crianças; a organizar o espaço das propostas de uma forma sedutora e desafiadora, que possibilitem as expressividades das crianças em diferentes linguagens; e a promover encontros das crianças com outros grupos culturais.

Além disso, as constantes das diretrizes possibilitam que os docentes reflitam sobre as suas ações profissionais diante das especificidades das crianças, tendo consciência de que o cuidar e o educar são indissociáveis, de que os aspectos afetivos, expressivos, cognitivos, motores, linguísticos, éticos e estéticos das crianças andam lado a lado; e de que o diálogo, o afeto e a sensibilidade são imprescindíveis no trato com as crianças. Por essas razões, compreende-se, portanto, que esse documento, dá autonomia aos professores de exercerem a sua docência, com criatividade e profissionalismo, pois não segue um modelo regulatório educativo.

Por outro lado, a *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017) explicita a concepção de docência da seguinte forma:

Trecho I: (...) parte do trabalho do educador é *refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.* (...) Ainda, é preciso *acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando [o professor] a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens.* Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (...) é possível

evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado. (...) Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças” (BNCC, 2017, p. 39, grifos meus).

A partir desse trecho, noto que a *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017) deixa claro o seu entendimento sobre o papel do professor, que tem por função não só refletir, selecionar, organizar tempos e espaços, planejar, mediar e monitorar as ações e as interações pedagógicas, como também acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens das crianças seja pela observação, seja pelos registros realizados diariamente no cotidiano escolar. Contudo, embora o documento apresente tal definição que, “aparentemente”, confere autonomia para o professor, o modo como é organizado, prescrevendo uma série de objetivos a serem alcançados por determinadas faixas etárias dentro de cada campo de experiência, faz essa “autonomia” ser questionada, pois uma vez ditados objetivos específicos, a função da docência fica delimitada, circunscrita, dependente dessas intencionalidades já prescritas. Para Barbosa, Silveira e Soares (2019) a Base, estruturada desse modo, serve para organizar o que a criança deve aprender e para controlar o trabalho docente. Portanto, a concepção de docência na Educação Infantil da BNCC (MEC, 2017) é concebida a partir dos objetivos de aprendizagem, pois a partir do momento em que se elenca tais objetivos também está se esperando que o professor realize ações que atinjam essas intencionalidades determinadas.

Além disso, a BNCC (MEC, 2017) organizada por campos de experiências e objetivos de aprendizagem também é uma forma para que sejam criadas, pelos empresários da educação e pelos agentes governamentais, cada vez mais livros didáticos, manuais de formação, apostilas, etc, que visam orientar a formação docente numa perspectiva privativa e controladora do Estado. Sendo assim, de acordo com Campos et al. (2019), os objetivos de aprendizagem são explicitados, o que dá uma ideia clara, simples, direta e “fechada”. Todavia, os campos de experiência apresentam um caráter multidisciplinar, oferecendo a ideia de “aberto, subjetivo”. Essa perspectiva, por sua vez, oferece uma noção paradoxal marcante, fato que mobiliza os movimentos empresariais e agentes do governo a fomentarem o mercado editorial para que sejam produzidos cada vez mais materiais pautados na organização curricular da BNCC (MEC, 2017) para a Educação Infantil, visando, desse modo, à obtenção de resultados para a

educação a partir dos objetivos de aprendizagem. Segundo Campos et al. (2019), a maioria das produções dão ênfase aos campos de experiências justamente por ele apresentar um aspecto “aberto”, permitindo, portanto, que o conteúdo das publicações sejam destinadas a mostrar como trabalhar tal campo, com quais materiais, com quais tipos de atividades, como monitorar os resultados, etc.

Nesse sentido, penso que o papel do professor não é seguir as propostas e as orientações oferecidas pelos materiais didáticos e manuais de formação criados a partir da BNCC (MEC, 2017), pois eles têm a intencionalidade de formatar (e não formar) o professor e o seu exercício da docência, visando à obtenção de resultados. Prefiro, nesse caso, pensar o documento da BNCC (MEC, 2017) como algo inspirador, que apresenta possibilidades de trabalho para e com as crianças. Todavia, é necessário filtrar o olhar, lê-lo criticamente, pois, ao passo que o documento apresenta aspectos importantes – como a operacionalização do currículo através das DCNEI (2009), os campos de experiências e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento –, o leitor (principalmente o professor) pode cair nas “armadilhas” que os objetivos de aprendizagem podem apresentar: mostrando-se como indicadores avaliativos, bem como preparatórios para o Ensino Fundamental (BARBOSA et al., 2019).

O *Referencial Curricular de Canoas* (2019) realiza um movimento diferente em relação aos outros dois documentos em questão ao tratar do papel docente: ele explicita de forma mais pontual o modo como cada educador deve se comportar e agir diante das faixas etárias com que trabalha. Desse modo, os trechos posteriores apresentam essa constatação:

Trecho I – Educador de bebês: (...) para um melhor atendimento dessa faixa etária, *faz-se necessário que as pessoas que ali trabalham apresentem características como afetividade, expressividade, disponibilidade física e emocional, receptividade, capacidade de trabalho em equipe e perfil lúdico*. Ciente de sua responsabilidade pela organização de um ambiente potencializador e pela articulação de ações para integrar as crianças à rotina e ao ambiente institucional, o/a educador/a *coloca-se em constante observação*, trabalhando de maneira integrada com os bebês, aplicando tom de voz tranquilo, mostrando segurança nas respostas, fala e olhar e firmeza delicada nos limites (RCC, 2019, p. 20, grifos meus).

Trecho II – Educador de crianças bem pequenas: “(...) o professor deve ter o perfil acolhedor e sensível à curiosidade infantil e as necessidades expressadas. Para o trabalho pedagógico com crianças bem pequenas o professor precisa pensar em um planejamento abrangente, que contemple os campos de experiências e dê sustentação aos direitos de aprendizagens das crianças. *Ter o perfil responsivo*, ou seja, atento aos movimentos trazidos pelas crianças” (RCC, 2019, p. 22, grifos meus).

Trecho III – Educador de crianças pequenas: “(...) *Um educador que deve priorizar a participação das crianças em todo o processo educativo, do planejamento à prática, bem como à avaliação, dando prioridade para ações que incluam e envolvam as crianças, seja planejando com elas, seja construindo regras e combinações coletivas, ou ainda, partilhando suas intenções, avaliando com a turma seus avanços e necessidades; (...) que, apesar de toda a ênfase dada às crianças, também exercita sua liderança, sobretudo, quando se trata de promover o diálogo e resolução de conflitos, dentro de uma comunicação não violenta, que cativa pela afetividade, privilegiando o contato físico e o estabelecimento de vínculos*” (RCC, 2019, p. 23, grifos meus).

A partir dessas transcrições realizadas sobre o papel da docência no RCC (CANOAS, 2019), observo que o documento traça um perfil de educador, como aquele que não só está sempre atento aos movimentos trazidos pelas crianças, criando propostas diversificadas e criativas, como também é acolhedor, sensível, afetivo, inovador e tranquilo na sua prática docente com todas as crianças com quem trabalha. São características que considero importantes para serem exercidas pelo profissional da Educação Infantil junto das crianças. Todavia, não podemos esquecer que o exercício da docência é complexo e múltiplo, evidenciando que não existe uma receita pronta para praticá-la, bem como não existe um único perfil de ser professor (AQUINO, 2005). Pode ser que alguns momentos o professor não seja tão amável e receptivo com as crianças, bem como não seja bem sucedido em seus planejamentos, por mais que tenha organizado propostas abrangentes e criativas, contemplando os campos de experiências e os direitos de aprendizagem das crianças. Ainda, segundo Aquino (2005), haverá vezes em que o docente irá desenvolver atividades rotineiras que se tornaram tradição e costume de seu grupo ou da instituição; haverá momentos que ele também terá que atender normas e interesses estabelecidas pela instituição, independentes das interações cotidianas e das propostas já planejadas. Logo, acredito que não há uma regra para praticar a docência e de ser professor. Entretanto, o que deve estar sempre em jogo é o fato do profissional da Educação Infantil ter consciência da importância que desempenha, refletir sobre a sua própria prática, trazer para as suas práticas conhecimentos básicos que aprendeu durante a sua formação sobre a pedagogia, sociologia, psicologia, história da educação, etc; continuar se capacitando através de cursos de formação e ser, enfim, profissional.

Além disso, um outro aspecto importante a ser analisado é verificar a maneira como se realiza o processo de **recontextualização** (BERNSTEIN, 1996) do *Referencial Curricular de Canoas* (2019), especificamente a partir da *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017). Para isso, as transcrições seguintes apresentarão detalhadamente o modo como a Base mostra os seus enunciados e a forma como foram apropriados pelo RCC (CANOAS, 2019) na seguinte ordem: 1) Os direitos de aprendizagem; 2) Conceituação dos campos de experiências e 3) Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A seguir, a tabela apresenta os *direitos de aprendizagem* recontextualizados pelo RCC (CANOAS, 2019) a partir da BNCC (MEC, 2017). Todavia, ressalto que todos os direitos foram recontextualizados, porém destaco três direitos – conviver, explorar e comunicar – para analisar:

Direitos de Aprendizagem	BNCC	Recontextualização – RCC
Conviver	Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.	Conviver <i>democraticamente com outras crianças e adultos utilizando e produzindo diversas linguagens, ampliando gradativamente o conhecimento, o relacionamento e respeito à natureza, à cultura, à sociedade e às singularidades e diferenças entre as pessoas.</i>
Brincar	Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.	Brincar cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo e recriando a cultura infantil, acessando ao patrimônio cultural, social e científico e ampliando suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais.
Participar	Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.	Participar com o protagonismo de todo o processo educacional vivido na instituição de Educação Infantil, tanto nas atividades recorrentes da vida cotidiana como na realização e avaliação das atividades propostas, na escolha das brincadeiras, dos materiais, dos ambientes, etc, apropriando-se ativamente de práticas sociais, linguagens e conhecimentos de sua cultura.
Explorar	Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.	Explorar <i>movimentos e gestos, sons, palavras, histórias, linguagens artísticas, materiais, objetos, elementos da natureza e do ambiente urbano e do campo, interagindo com o repertório cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.</i>
Expressar	Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.	Comunicar, <i>por meio de diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registro de vivências, etc.</i>
Conhecer-se	Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.	Conhecer-se e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento (gênero, religião, grupo étnico racial, etc.) nas diversas interações e brincadeiras que vivencia na unidade de Educação Infantil.

Tabela 8 - Recontextualização RCC a partir da BNCC

Fonte: elaboração própria

A partir das transcrições apresentadas na tabela, percebe-se que o documento curricular de Canoas utiliza enunciados parecidos com os da BNCC (MEC, 2017) em relação a cada um dos direitos de aprendizagem. Por exemplo, com relação ao direito *conviver*, a BNCC (MEC, 2017) menciona da seguinte forma: “Conviver *com outras crianças e adultos*, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando *o conhecimento de si e do outro*, o *respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas*”. Já o documento curricular de Canoas recontextualiza (BERNSTEIN, 1996) esses enunciados nesse contexto: “conviver *democraticamente com outras crianças e adultos* utilizando e produzindo diversas linguagens, ampliando *gradativamente o conhecimento, o relacionamento e respeito à natureza, à cultura, à sociedade e às singularidades e diferenças entre as pessoas*”.

Sendo assim, constato, a partir desses trechos selecionados, que o RCC (CANOAS, 2019) se apropria da frase da Base *conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos* e a recontextualiza (BERNSTEIN, 1996) para *conviver democraticamente com outras crianças e adultos*, acrescentando a palavra “democraticamente”. Além disso, na proposição *ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas*”, o documento de Canoas a modifica para *ampliando gradativamente o conhecimento, o relacionamento e respeito à natureza, à cultura, à sociedade e às singularidades e diferenças entre as pessoas*, mostrando-se mais detalhista ao especificar os “tipos de respeito”. Em relação ao direito *explorar*, a Base apresenta as seguintes proposições:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2017, p. 38)

Por outro lado, o documento de Canoas recontextualiza (BERNSTEIN, 1996) do seguinte modo: “Explorar movimentos e gestos, sons, *palavras*, histórias, *linguagens artísticas, materiais*, objetos, elementos da natureza e do *ambiente urbano* e do *campo*, interagindo com o repertório cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (CANOAS, 2019, p 17).

Desse modo, a partir dos trechos selecionados, verifico que o RCC (CANOAS, 2019), para recontextualizar o direito de aprendizagem *explorar*, acrescenta algumas palavras - *linguagens artísticas, materiais, palavras, ambiente urbano e campo* – e modifica outras, de modo a mudar a classe morfológica da palavra, a exemplo: *cultura* para *cultural*, *artes* para *artísticas*, *ciência* para *científico*, *tecnologia* para *tecnológico* e *ambiente* para *ambiental*. Sendo assim, constato que o documento de Canoas realiza uma mudança sutil dos enunciados a partir da BNCC (MEC, 2017).

A mesma mobilidade ocorre com o direito *expressar*, bem como com os demais direitos de aprendizagem. Por exemplo, o direito *expressar* é apresentado da seguinte forma pela BNCC (MEC, 2017, p. 38): “Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”. Já o RCC (CANOAS, 2019) o recontextualiza desse modo: “Comunicar⁸, por meio de diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registro de vivências, etc.”. A partir desses enunciados, verifico que, ao passo que a BNCC (MEC, 2017) é mais prolixa em seus enunciados, realizando uma definição do sujeito que se comunica, o documento de canoas recontextualiza (BERNSTEIN, 1996) as proposições de um modo mais sucinto e objetivo – quando apenas coloca a palavra *comunicar* mais diretamente, sem justificar a característica (se é criativo, sensível, etc) daquele que realiza a ação de comunicar-se/expressar-se. Também acrescenta as frases, *pedidos de ajuda, narrativas de experiências e registro de vivências*.

Portanto, a partir desses três direitos de aprendizagem mencionados, os quais percebo acréscimo de palavras e mudança de frases, observo que o documento curricular de Canoas faz um movimento de deslocamento e realocação de algumas palavras e frases, realizando, por conseguinte, as ações centrais do processo de recontextualização defendidas por Bernstein (1996). Segundo o autor, para que um texto/discurso seja recontextualizado, precisa sofrer mudanças na medida que é deslocado, bem como recolocado. É justamente essa movimentação que o documento de Canoas realiza com os direitos de

⁸ O Referencial Curricular de Canoas (CANOAS, 2019) utiliza o verbo “comunicar” ao invés do verbo “expressar” apresentado pela BNCC (MEC, 2017).

aprendizagens, realocando-os da BNCC (MEC, 2017) e trazendo-os para o seu contexto, para a sua redação.

Além disso, penso que a recontextualização dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento do *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019) a partir da BNCC (MEC, 2017) é válido. Isso permite que os professores de Canoas reconheçam esses direitos, bem como se apropriem deles para pensar suas propostas, tendo consciência de que cada direito de aprendizagem tem a sua função e importância para as crianças, seja pelas potentes relações sociais, culturais e artísticas que se tecem no cotidiano escolar, seja pelas descobertas significativas realizadas pelas crianças em diferentes linguagens (corporais, emocionais, artísticas, científicas, etc.).

As tabelas posteriores apresentam a apropriação do RCC (CANOAS, 2019) através da BNCC (MEC, 2017) em relação aos campos de experiências:

O eu, o outro e nós

BNCC: “(...) Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (BNCC, 2017, p. 40)

Recontextualização - RCC: “Desde as primeiras experiências sociais que vivencia, a criança passa a desenvolver seus processos de diferenciação e identificação como indivíduo e ser social, constituindo-se a partir das interações com pessoas de diferentes faixas etárias, múltiplas culturas e opiniões e criando seus próprios modos de ser, pensar, agir. Quanto maior a oferta para a interação infantil com diversidades nos modos de vida, costumes e celebrações e narrativas, maior a amplitude de possibilidades e escolhas para um melhor desenvolvimento de autocuidado, autonomia, valorização de respeito e reconhecimento às diferenças”. (RCC, 2019, p. 18)

Corpo, gestos e movimentos

BNCC: “Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (...) Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.)” (BNCC, 2017, p. 40 e 41).

Recontextualização - RCC: “No entrelaçamento do corpo com a emoção e a linguagem, a criança experimenta diferentes sensações, descobre funções, potenciais e limites do próprio corpo, ampliando a consciência do que é seguro e o que oferece risco potencial à integridade *É principalmente através do corpo que a criança explora seu entorno, estabelece relações, brinca, se expressa, produz e adquire conhecimento, o que coloca o corpo como dimensão privilegiada na centralidade dos processos pedagógicos e de desenvolvimento na Educação Infantil.* Em função disto, é importante que as instituições de Educação Infantil proporcionem em seu cotidiano ricas e variadas possibilidades de ocupação e usos do espaço, tempo e materiais com o corpo, considerando sempre a ludicidade e interações como propulsoras das experiências” (RCC, 2019, p. 18).

Traços, sons, cores e formas

BNCC: “Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. (...) Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos (...)” (BNCC, 2017, p. 41)

Recontextualização - RCC: “A oferta de oportunidades para que a criança experimente a produção, manifestação, apreciação artística estimula a sensibilidade, criatividade e expressão pessoal, exercitando a autoria na criação das próprias produções artísticas. As diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais com as quais as crianças convivem desde o nascimento podem ser trazidas para o cotidiano escolar através da exploração de variados materiais e recursos em múltiplas formas de expressão e linguagens, potencializando as singularidades e ampliando repertórios e vivências artísticas” (RCC, 2019, p. 18).

Escuta, fala, pensamento e imaginação

BNCC: “(...) *Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. (...) As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador (...) contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo*” (BNCC, 2017, p. 42)

Recontextualização - RCC: “As situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais as crianças interagem desde o nascimento vão possibilitando que, progressivamente, *a criança vá enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão da língua materna, que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Experiências nas quais as crianças possam ouvir e falar na Educação Infantil, potencializando sua participação na cultura oral são essenciais para que as mesmas se constituam ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. A curiosidade em relação à cultura escrita que acompanha a criança desde cedo e suas possibilidades de interação e reconhecimento dos diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores a auxilia a construir suas concepções sobre a língua escrita. Na Educação Infantil a imersão na cultura escrita deve ser a partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências propostas pelo/a educador/a também podem contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura, estímulo à imaginação e conhecimento de mundo*” (RCC, 2019, p. 18)

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

BNCC: “As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo *constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano*” (BNCC, 2017, p. 42).

Recontextualização - RCC: “*Desde muito pequenas as crianças procuram se situar em diversos espaços e tempos demonstrando curiosidades sobre o mundo físico, natural e o mundo sociocultural. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações, criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano*” (RCC, 2019, p. 19).

A partir do exposto, observo novamente que o *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019) parte dos enunciados da BNCC (MEC, 2017) sobre os campos de experiência para redigir seu texto. Desse modo, verifico que em cada campo, o documento de Canoas realiza o movimento de recontextualização (BERNSTEIN, 1996). No entanto, para realizar uma análise minuciosa, elenco três campos de experiência – “O eu, o outro e nós”, “Traços, sons, cores e formas” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” – para fazer as análises.

Em relação ao campo “O eu, o outro em nós”, destaco algumas frases, entre tantas outras, para mostrar o processo de recontextualização do documento de Canoas: a BNCC (MEC, 2017, p. 40) apresenta a seguinte proposição:

(...) na Educação Infantil é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas.

O RCC (CANOAS, 2019, p. 18) recontextualiza do seguinte modo:

(...) Quanto maior a oferta para a interação infantil com diversidades nos modos de vida, costumes e celebrações e narrativas, maior a amplitude de possibilidades e escolhas para um melhor desenvolvimento de autocuidado, autonomia, valorização de respeito e reconhecimento às diferenças.

Desse modo, percebe-se que os dois enunciados são semelhantes. O documento de Canoas cria uma forma de realocar e transformar as constantes da Base, mudando o texto, mas preservando o sentido – o caráter da Educação Infantil de proporcionar a convivência das crianças com as diversidades da vida.

A mesma movimentação ocorre no campo “Traços, sons, cores e formas”. A BNCC (MEC, 2017, p. 41) apresenta a seguinte frase:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais.

O RCC (CANOAS, 2019, p. 18) recontextualiza do seguinte modo:

As diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais com as quais as crianças convivem desde o nascimento podem ser trazidas para o cotidiano escolar através da exploração de variados materiais e recursos em múltiplas formas de expressão e linguagens, potencializando as singularidades e ampliando repertórios e vivências artísticas.

A partir dessa frase, averiguo novamente que, no intuito de manter e legitimar os enunciados da BNCC (MEC, 2017), o RCC (CANOAS, 2019) ora reitera algumas frases do documento – “conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais” (CANOAS, 2019, p. 18) – ora recontextualiza os enunciados, acrescentando outras proposições, em outras palavras, mas mantendo sentido, como ocorre com as frases: “Conviver com diferentes manifestações (...) no cotidiano da instituição escolar” (BNCC, 2017, p. 41), sendo recontextualizada para “As diferentes manifestações (...) com as quais as crianças convivem desde o nascimento podem ser trazidas para o cotidiano escolar” (RCC, 2019, p. 18). Ou seja, a ideia que é acrescentada para recontextualizar se concentra nas vivências das crianças trazidas desde o seu nascimento.

Verifico também uma simplificação e condensação dos argumentos do RCC (CANOAS, 2019) em relação ao campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. O documento de Canoas se apresenta sintético e dessa vez pouco recontextualiza as ideias da Base. Ele realiza reiterações como constato na frase, “a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações”. Essa frase se apresenta igual aos enunciados da BNCC (MEC, 2017).

De um modo geral, evidencio que o *Referencial Curricular de Canoas* (2019) recontextualiza o texto da *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2019) em relação aos campos de experiência. Ou seja, fazendo uma articulação com o conceito de recontextualização de Bernstein (1996), evidencio que o documento não só mudou sua posição textual através da substituição e realocação de frases, como também sofreu um processo de seleção, simplificação, condensação e elaboração dos enunciados em cada campo de experiência. Contudo, verifico que não foi realizada uma recontextualização efetiva, pois em nenhum momento o documento de Canoas, por exemplo, abordou especificamente questões sobre as

crianças canoenses em seus campos de experiência. Ele apenas reiterou a criança “universal” da BNCC (MEC, 2017). Também não articulou os campos com alguma prática local, característica das escolas do município, tampouco com aspectos culturais ou sociais da cidade. Segundo Lopes (2005), é natural que os textos circulantes, quando partem de um texto oficial, apresentem reinterpretações inseparáveis da redação original. Contudo, é necessário articulá-los com outros contextos, de modo a haver mudanças relevantes, que dizem respeito às determinadas circunstâncias próprias de tal realidade.

Os objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil apresentados pelo documento curricular canoense reiteram todos os objetivos exibidos pela *Base Nacional Comum Curricular* (MEC, 2017). No entanto, realiza uma simplória mudança: incrementa dois objetivos para as crianças pequenas, sendo um para o campo de experiência “Corpo, gesto e movimento” e outro para “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Desse modo, as tabelas seguintes apresentam essas informações:

Objetivos de aprendizagem – Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)		
Campos de experiências	BNCC	RCC
Corpo, gestos e movimentos	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

	(EIO3CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.	(EIO3CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
		<i>(EIO3CG01CANOAS) Ampliar seu potencial de movimento, demonstrando bons níveis nas habilidades motoras.</i>

Tabela 10- Objetivos de aprendizagem – Campo “Corpo, gestos e movimentos”
Fonte: elaboração própria

Em relação ao campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, evidencio que o documento de Canoas acrescenta um novo objetivo, sendo ele: “(EIO3CG01CANOAS) Ampliar seu potencial de movimento, demonstrando bons níveis nas habilidades motoras” (CANOAS, 2019, p. 27). Nos demais objetivos apresentados na tabela, observo que o RCC (CANOAS, 2019) reitera os objetivos da BNCC (MEC, 2017).

Objetivos de aprendizagem – Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)		
Campos de experiências	BNCC	RCC
Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EIO3EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	(EIO3EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
	(EIO3EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.	(EIO3EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
	(EIO3EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.	(EIO3EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
	(EIO3EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.	(EIO3EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
	(EIO3EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.	(EIO3EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura
(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
	(EI03EF01CANOAS) Vivenciar o faz de conta, o brinquedo simbólico, o jogo no contexto pedagógico e as práticas corporais que possibilitem a leitura de mundo

Tabela 11 - Objetivos de aprendizagem - Campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação"

Fonte: elaboração própria

No campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, evidencio que o documento de Canoas acrescenta um novo objetivo, sendo ele: “(EI03EF01CANOAS) Vivenciar o faz de conta, o brinquedo simbólico, o jogo no contexto pedagógico e as práticas corporais que possibilitem a leitura de mundo” (CANOAS, 2019, p. 28). Nos demais objetivos apresentados na tabela, noto que o RCC (CANOAS, 2019) reitera novamente os objetivos da BNCC (MEC, 2017).

A partir dessas informações, é necessário pensar inicialmente sobre: quais serão as finalidades desses objetivos? Eles não parecem ser repetitivos, uma vez que os outros objetivos já se mostram suficientes para representá-los? Por exemplo, quando o documento menciona ampliar os movimentos para que se desenvolvam melhores habilidades motoras, essa informação já não está subentendida nos objetivos “(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música”; e “(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento

adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas”? (BRASIL, 2017, p.49). Se a criança se movimenta através das linguagens artísticas, bem como coordena suas ações manuais, ela já não estaria potencializando suas habilidades motoras? Ainda, outra questão: por que colocar como objetivo o vivenciar das brincadeiras simbólicas se essas práticas já têm sido desenvolvidas desde as etapas anteriores aos 4 ou 5 anos de idade? Desde os 2 anos as crianças experienciam o brincar simbólico (FREITAS, 2010). Fica para reflexão a relevância dessa informação estar ou não explicitada necessariamente nessa parte do documento destinado às crianças pequenas.

Um outro fator que precisa ser discutido é quanto à forma sistêmica dos objetivos de aprendizagem apresentados pela BNCC (MEC, 2017) e, conseqüentemente, mencionados pelo *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019). Para Barbosa, Silveira e Soares (2015), os objetivos de aprendizagem presentes no documento nacional relacionam-se ao ambiente escolarização, ou seja, os modos como os objetivos são exibidos e organizados, aproximando-se de uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem exercidas no trabalho docente, induzem os professores a interpretá-los como preparatórios para a primeira etapa do Ensino Fundamental, principalmente aqueles que se referem à linguagem. Os objetivos que aparecem na tabela, que dizem respeito à linguagem escrita, são exemplos dessa informação: 1) “Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea”, 2) “produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa” (CANOAS, 2019, p 27).

Além disso, para Barbosa, Silveira e Soares (2015), a organização sistêmica dos objetivos de aprendizagem exibidos na BNCC (MEC, 2017), bem como no RCC (CANOAS, 2019) leva ao entendimento de que a aprendizagem das crianças ocorre de forma isolada. No entanto, já se sabe que o processo de aprendizagem não ocorre de maneira puramente individual, mas também coletiva, de modo que a aprendizagem não se restringe somente à escola, mas também é desenvolvida e articulada com os saberes da vida, presentes na família, na comunidade, nas relações sociais e nos diferentes espaços e tempos.

Ainda, segundo as autoras, a “forma” didática das determinações dos conhecimentos que aparecem na BNCC (MEC, 2017), por meio dos objetivos de

aprendizagem, tendem a levar ao entendimento de que as crianças “naturalmente” assimilariam esses conhecimentos, como se a aprendizagem destes não fosse algo complexo de ser processado por elas e, assim, serem refletivos em suas ações. Esse fato, portanto, reitera alguns dos equívocos da BNCC (MEC, 2017) quanto à sua organização, pois, do modo tal como se apresenta, leva a concepção de um currículo pautado em lista de objetivos e de conteúdos mínimos, concebidos como algo neutro, bem como universal.

Um outro elemento interessante que observo no RCC (CANOAS, 2019) são as definições que ele realiza para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Noto que cada definição se baseia nos objetivos de aprendizagem da Base. Desse modo, o documento apenas se apropria das informações dos objetivos e cria um pequeno texto a partir desses enunciados, produzindo e articulando frases dotadas de sentido. Ou seja, o texto narra o que os bebês fazem ao passo que os objetivos indicam o que os bebês devem fazer. Nessa perspectiva, como ilustra a tabela abaixo, os textos elaborados para cada faixa etária apresentam-se do seguinte modo:

Recontextualização RCC – Definição de bebês, Crianças bem pequena e Crianças Pequenas a partir dos objetivos de aprendizagem da BNCC

Bebês [0 a 1 ano e 6 meses]: “(...) Bebês interagem de maneira a perscrutar e acessar seu entorno, guiados por meio do toque e do diálogo, reagindo com o olhar, movimentos, vocalizações. Logo bebês identificam e reagem ao timbre de voz e expressões faciais das pessoas com quem convivem, necessitando acolhimento corporal e muito contato físico. Observadores, os bebês reproduzem o que os adultos fazem, imitando-os ao explorar o mundo. Manipulam e experimentam objetos, espaços e materiais, lhes dão outros significados, os compartilham e os disputam, e ainda que não componham coletivamente jogos simbólicos, nem costumem se deter por longo período em uma mesma atividade, são capazes de concentrar-se ludicamente por instantes a fio quando a experiência lhes proporciona mobilização suficiente”. (RCC, 2019, p. 19)

Criança bem pequena [1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses]: “A faixa etária das crianças bem pequenas caracteriza-se pela ampliação da convivência com seus pares e adultos. Nesta etapa começam a reconhecer o sentimento do outro quando interagem através das brincadeiras. Suas curiosidades os levam a se interessar por elementos e fenômenos da natureza, fazendo observações e perguntas sobre eles. Experimentam sensações e papéis nas brincadeiras de faz de conta, ressignificando suas experiências e o mundo a sua volta. (...) Para as crianças bem pequenas se faz necessária a vivência de propostas que as auxiliem a aprimorar suas habilidades

motoras amplas e manuais. Ampliar e contextualizar a sua investigação sobre a propriedade dos materiais realizando observações e experimentando possibilidades com materiais e texturas diversas” (RCC, 2019, p. 22).

Criança pequena [4 anos a 5 anos e 11 meses]: “As crianças pequenas são movidas pela descoberta e exploração. Especificamente, pode-se dizer que as crianças na faixa etária de 04 e 05 anos gostam de serem ouvidas e apresentam um contínuo processo de ampliação no vocabulário em suas mais variadas interações; (...) as crianças pequenas criam novas maneiras de brincar e de jogar, uma vez que inventam regras para os jogos, impõem obstáculos, problematizando o próprio jogo em si. Concentram-se em atividades que lhes estimulem o pensar, são competitivas, resolutivas, inquietas, afinal, é por meio do contexto simbólico do jogo e da brincadeira que interagem com as outras crianças, negociando e cobrando tudo o que foi acordado à medida que evidenciam suas preferências, organizando-se em grupos por afinidade.” (RCC, 2019, p. 25).

Tabela 12 - Recontextualização RCC
Fonte: elaboração própria

A partir da observação do exposto, constato que as definições para cada faixa etária são marcantes e cada uma delas tem um determinado perfil. Esse fator, todavia, sob a ótica de Barbosa, Silveira e Soares (2015), é um problema, pois classificar as crianças desse modo acarreta algumas implicações. Por exemplo, definir as crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses como as “mais pequenas” e as de 4 anos a 5 anos e 11 meses como “pequenas” não corresponde ao que de fato elas são, pois não podem ser analisadas pelo tamanho, em escala. Além disso, classificar as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses exclui as crianças de 6 anos, que muito ainda permanecem na Educação Infantil. Isso, por sua vez, segundo as autoras, leva a um retrocesso das lutas que já foram conquistadas pelo atendimento de todas as crianças de zero até seis anos em escolas.

Por conseguinte, através das análises realizadas nesse capítulo sobre a recontextualização (BERNSTEIN, 1996) do *Referencial Curricular de Canoas* (CANOAS, 2019), evidenciei que o documento apresentou argumentos embasados nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) e, principalmente na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017). Ou seja, o referencial se apropriou dos conhecimentos presentes nessas políticas curriculares e os deslocou e recontextualizou por meio de alterações e substituições de palavras e frases, de modo a elaborar a sua própria redação, na “tentativa” de trazê-la para a realidade das creches e pré-escolas da cidade de Canoas. Todavia, esse aspecto é muito questionável. Será mesmo que o RCC (CANOAS, 2019) faz uma recontextualização efetiva, que atende as

peculiaridades das escolas de Educação Infantil de Canoas? No meu entendimento, o documento de Canoas recontextualiza alguns conceitos, como os de campo de experiências e os direitos de aprendizagem. No entanto, não é totalmente efetiva, porque não aborda questões que dizem respeito à realidade das escolas de Educação Infantil do município, não menciona as crianças frequentadoras dessas escolas, não cita os professores, coordenadores e diretores, tampouco aponta alguma característica que seja cultural e/ou social nas práticas cotidianas, por exemplo.

Sendo assim, afirmo que, a partir das proposições exibidas nas tabelas das análises, é fato que o documento faz um movimento de recontextualização (BERNSTEIN, 2019) curricular a partir dos enunciados da Base, mas é somente no âmbito das proposições, das frases e das palavras, modificando-as de forma mais ou menos calculadas, porque o sentido das proposições segue o mesmo. Na verdade, o RCC (CANOAS, 2019) se preocupa mais em seguir os conhecimentos (normativos) apresentados pela BNCC (MEC, 2017) do que pegar esses saberes e transformá-los para atender a realidade das escolas municipais de Educação Infantil. Os estudos de Bernstein (1996) e Lopes (2006), por exemplo, corroboram esse entendimento, pois apontam que para haver uma recontextualização legítima, as modificações não podem ser apenas adaptações, elas precisam representar uma transformação em algo novo, constituindo ordenamentos próprios, dotados de princípios ideológicos, culturais e históricos.

Além disso, o fato do *Referencial Curricular de Canoas* (2019) apresentar enunciados semelhantes ao da BNCC (MEC, 2017), como aqueles referentes aos objetivos de aprendizagem, também me leva a pensar fortemente em uma questão: o documento está claramente seguindo uma obrigatoriedade, uma exigência que a BNCC (MEC, 2017) confere. Afinal, todos os estados e municípios, até 2020, precisam organizar os currículos e os projetos pedagógicos de suas escolas a partir desse documento oficial, como prevê a Constituição de Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Nessa direção, ainda penso ser necessário questionar o motivo dessa cópia. Qual sentido está por trás dela? Será que a política curricular da BNCC (MEC, 2017) exerce um poder muito forte a ponto de influenciar os currículos das escolas brasileiras de uma forma que limite os agentes estaduais e municipais da rede de

ensino com relação a criar um referencial curricular com identidade, bem como circunscreve as práticas pedagógicas dos professores que estão atuando nas escolas de Educação Infantil? A resposta está mais para o sim do que para não.

Como aponta Barbosa, Silveira e Soares (2019), a BNCC (MEC, 2017) representa uma política de controle do Estado no âmbito da educação, pois busca organizar o que deverá ser aprendido pelas crianças e mostrar aos professores o que eles deverão ensinar por meio dos campos de experiência e os objetivos de aprendizagem. Isso, segundo as autoras, torna-se um mecanismo de avaliação das escolas e seus agentes – professores, alunos e gestores –, pelo Estado. Logo, essa informação nos leva a pensar que, se as escolas brasileiras, por meio de seus respectivos referenciais curriculares, não conseguirem realizar práticas pedagógicas que atinjam os objetivos de aprendizagem prescritas pela Base, isso significaria que elas não estão correspondendo às expectativas de uma educação de qualidade – já que o documento da Base se coloca numa posição de referência para se atingir essa tal educação qualificada. Dessa forma, pensando no RCC (2019), será que os agentes que o elaboraram não se sentiram pressionados em seguir exatamente o que a Base apresenta, pensando que, se eles não organizarem um referencial curricular com proposições tal como sugere a Base, as escolas de Educação Infantil de Canoas entrariam num decréscimo ou estariam fora de um padrão? É uma questão a se pensar. É fato que a BNCC (MEC, 2017) representa um documento de referência. Todavia, o *Referencial Curricular de Canoas* (2019) não precisaria segui-lo à risca. Ele deveria apresentar mais autonomia e identidade, trazendo ideias novas que fizessem sentido às reais especificidades das escolas de Educação Infantil do município de Canoas.

Embora tenha sido feito, ao longo do capítulo, tensionamentos referentes ao documento de Canoas, penso que a sua existência é importante e positiva, pois proporciona aos professores, coordenadores e gestores que se apropriem de informações e de conceitos apresentados pela BNCC (MEC, 2017), como a definição de criança e de currículo definidas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009); os campos de experiências e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Conhecer e se apropriar desses conhecimentos é fundamental para os profissionais que trabalham na Educação Infantil, pois cada um deles (os conceitos) valoriza e entende as crianças tais como elas são: de direitos, protagonistas do seu próprio fazer, que apresentam

diferentes formas de sentir, pensar e atuar no mundo. Os conceitos revelam um projeto de educação para as crianças, possibilitando que os professores pensem em um processo educativo centralizados nelas, com um fazer pedagógico, sensível, criativo e profissional. Ainda, o RCC (CANOAS, 2019) também oportuniza aos docentes de Canoas reflitam sobre a própria prática e se manifestem quanto àquilo que não lhes representa e que não diz respeito às crianças com as quais trabalham nem à escola onde exercem a sua docência.

Desse modo, por meio dessas reflexões, consigo responder à pergunta da pesquisa: Como ocorre o processo de recontextualização no *Referencial Curricular de Canoas* (2019) a partir da *Base Nacional Comum Curricular* (2017)? A resposta é clara: a recontextualização curricular do RCC (2019) ocorre por meio de reiteraões de proposições da política curricular da BNCC (MEC, 2017), evocando poucas questões que efetivamente dizem respeito às escolas de Educação Infantil da cidade de Canoas.

O capítulo seguinte apresentará as considerações finais desse trabalho de conclusão de curso.

6. FINALIZANDO O PERCURSO INVESTIGATIVO

Apresentei, neste Trabalho de Conclusão de Curso, como ocorre o processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) do *Referencial Curricular de Canoas* (2019) a partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009) e, sobretudo, da *Base Nacional Comum Curricular* (2017). Sendo assim, o RCC mostrou que se apropriou de forma muito semelhante dos enunciados das Diretrizes e da Base no que tange à concepção de docência, de criança e de currículo, mostrando uma ausência de identidade própria, que contemplasse de fato as singularidades das escolas municipais de Educação Infantil de Canoas. Todavia, para chegar a essa resposta do tema de pesquisa, o trabalho traçou caminhos conceituais importantes não só sobre o conceito de currículo e de recontextualização, como também sobre o currículo da Educação Infantil e os principais aspectos históricos pelos quais passou em âmbitos legislativos.

Sendo assim, embasei-me nos autores Moreira (1997), Pereira (2007), Paraíso (2009), Silva (2016), Moreira e Silva (2011), Sacristán (2000, 2015), Lopes (2005) e Bernstein (1996) para conceituar o currículo e processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1996). Desse modo, concluo que a definição de currículo está imerso em um território de disputa (SILVA, 2016), pois existem diferentes definições para concebê-lo: ora é entendido como artefato cultural, social, histórico e identitário, ora é compreendido como um composto heterogêneo com muitas possibilidades e desejos, bem como definido como um processo de inventividade, de autoprodução do conhecimento de seus sujeitos. Concluo também que a definição de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) diz respeito a quando um texto/discurso é apropriado pelo Estado e suas agências – e pelas universidades, por exemplo – e posteriormente reposicionado ou transformado para um novo discurso. A sua definição, por sua vez, tem grande utilidade para pensar as produções textuais provenientes das proposições presentes em documentos de políticas curriculares (LOPES, 2005), movimento este que foi constatado durante a elaboração das análises de conteúdo (BARDIN, 2015) do *Referencial Curricular de Canoas* (2019).

Além disso, nos caminhos conceituais, apresentei as principais conquistas legais que garantiram a Educação Infantil como um direito das crianças. Quanto aos principais percursos pelos quais passaram as políticas curriculares para a Educação Infantil, penso ser importante lembrá-las. São elas: a *Constituição Federal* (BRASIL, 1988), que inferiu a Educação Infantil como um direito das crianças; o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) (BRASIL, 1990), que inseriu a criança como cidadã no mundo dos direitos humanos; a *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994), que enfatizou um currículo voltado especificamente para as crianças pequenas; a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996), que definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, bem como demarcou o atendimento em creches, para as crianças de 0 a 3 anos, e na pré-escola, para as crianças de 4 a 6 anos; os documentos, *Propostas pedagógicas e currículo na Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (1996) e *Crêterios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças* (1997), os quais buscaram pensar sobre uma política curricular para a Educação Infantil; o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*

(1998); as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (1999); o *Plano Nacional de Educação Infantil* (PNE) (2001); as novas *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* (2009), as quais conceberam um currículo efetivamente voltado para a crianças de creche e pré-escola; e a *Base Nacional Comum Curricular* (2017), que visou a orientar, obrigatoriamente, as escolas brasileiras.

Além disso, nesse trabalho, foi possível evidenciar que tanto as Diretrizes quanto a Base representaram as principais políticas curriculares de referência para as escolas de Educação Infantil brasileiras organizarem seus currículos (BARBOSA, CAMPOS, 2015). As Diretrizes se mostraram dotadas de princípios, fundamentos e procedimentos que valorizam os saberes infantis, oferecem autonomia para as escolas, valorizam a docência e investem em orientações que proporcionam o desenvolvimento de uma educação de qualidade para as crianças de zero a seis anos. O documento da Base, por sua vez, mostrou ter realizado o movimento de operacionalizar as DCNEI (2009), apresentou os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem articulados com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que, sob o ponto de vista de Giuriatti (2018), subverteram a lógica disciplinar de estruturar o conhecimento justamente por se embasarem nas experiências infantis.

Todavia, também apresentei críticas à BNCC (MEC, 2017), principalmente em relação aos objetivos de aprendizagem e ao modo como estes estão organizados no documento, que, segundo Barbosa et al. (2019), Campos et al. (2019) e Barbosa (2015), representam estratégias de controle do Estado para avaliar a educação brasileira e “formar” os professores, fomentando, inclusive, o mercado editorial, onde cada vez mais empresários da educação que atuam em empresas privadas produzem materiais, insumos tecnológicos e livros didáticos pautados nos objetivos de aprendizagem da BNCC (MEC, 2017). Esse contexto, por sua vez, representa um peso para a formação docente, pois retira a autonomia didático-pedagógico do professor e faz dele um alvo de monitoramento.

No decorrer das análises, exibi detalhadamente como ocorre o processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) do *Referencial Curricular de Canoas* (2019), principalmente a partir da BNCC (MEC, 2017). Sendo assim, no primeiro momento apresentei as reiteraões realizadas pelo documento de Canoas, bem como os cruzamentos e os processos de recontextualização. Quanto a esse último

aspecto, foi possível verificá-lo por meio dos deslocamentos, alterações e substituições que realizou em seu texto a partir das proposições apresentadas pela BNCC (MEC, 2017).

Nessa perspectiva, acredito que a importância dessa pesquisa está, portanto, justamente em pensar que, se o *Referencial Curricular de Canoas* (2019) aponta as mesmas proposições trazidas pela BNCC (MEC, 2017), não apresentando relações específicas com as demandas educativas das escolas de Educação Infantil de Canoas e seus agentes, qual seria então a sua real utilidade? É necessário contar com este documento para orientar e garantir as organizações curriculares regionais? Ou é melhor se apropriar diretamente da BNCC (MEC, 2017)? Sendo assim, penso que o RCC (2019) deveria se inspirar na BNCC (MEC, 2017) e nas DCNEI (2009) para construir um documento que conferisse um maior espaço de criação e identidade para os professores e as escolas de Canoas, não apenas reiterando os ditos desses documentos oficiais, até porque, ser uma espécie de “cópia” da Base pode inferir um território de risco, uma vez que esse documento confere um perfil de docência, justamente aquela que tenta seguir fielmente um roteiro prescritivo para atingir tais objetivos. Contudo, a docência está para além de cumprir modelos normativos, ela é um espaço de criação para se pensar outras formas de ocupar escolas, proporcionando às crianças vivências significativas e emancipatórias, bem como conferindo aos professores autonomia profissional (LOPES, CARVALHO, SILVA, 2019).

Dessa forma, elaborar esse trabalho me possibilitou aprimorar os meus saberes como pedagoga, aprendendo a ter um olhar mais investigativo, curioso, crítico e atento sobre os conhecimentos que se apresentaram a mim por meio das leituras que fiz e dos documentos que analisei. Nem tudo que está escrito deve ser levado como verdade. Pelo contrário, precisa ser questionado e refletido. E o meu papel como pedagoga é de continuar estudando e investigando sobre o que se tem produzido de conhecimento a respeito da educação, especificamente da Educação Infantil, que é a área à qual me identifico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana; MORUZZI, Andrea. **Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Curricular Nacional?** Debates em Educação, 8(16), 46-65.

AS NOVAS ORIENTAÇÕES PARA UMA NOVA ESCOLA DA INFÂNCIA, Ministério da Introdução Pública, Itália, 1991. In: FARIA, Ana Lucia Goulard (Org.). Grandes políticas para os pequenos, **Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus, nº37, p. 68-100, 1995.

AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2017.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira, DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, v.4, n2, set./dez. 2012, p. 125-137.

_____. **Sobre educar na creche: é possível pensar em um currículo para crianças de zero a três anos?** Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. 333p.

AQUINO, Ligia. **Professoras de Educação Infantil e saber docente**. Revista Teias, v.6, n. 10-11, Rio de Janeiro, 2005.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexões sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

_____; FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia. **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP. Edições Leitura Crítica, 2015.

BARBOSA, Ivone; SILVEIRA, Telma; SOARES, Marcos. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, n.13, n.25, p. 77-90, jan./maio, 2019.

BARBOSA, Ivone; SILVEIRA, Telma; SOARES, Marcos. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, V. 13, n.25, p. 77-90, jan./mai. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

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

_____. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de Jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**/Maria Malta Campos e Fulvia Rosemberg. Brasília: MEC/SEF/DEP/COEDI, 1997.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/ COEDI, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, São Paulo, 2011.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CASARIL, Daniela. **Campos de experiências na Educação Infantil: perspectivas para o currículo da escola da infância**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CAMPOS, Roselane; CAMPOS, Rosânia; DURLI, Zenilde. **BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores**. Revista Retratos da Escola, Brasília, V. 13, n.25, p. 169-185, jan./mai. 2019.

CAMPOS, Rosânia e BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **BNC e educação infantil: Quais as possibilidades?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, 2019.

CARVALHO, R. S.; GUIZZO, B. S. **Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância**. Revista de Educação Pública, v. 27, p. 771-791, 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas**. Revista Educação. Porto Alegre, v.38, n.3, p.466-476, Set/Dez 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame**. *Educ. rev.* [online]. 2017, n.63, pp.173-190.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão**. 2016. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FREITAS, Maria Luisa de Lara Uzun de. **A evolução do jogo simbólico na criança**. *Ciências & Cognição* 2010; Vol 15 (3): 145-163.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP. Edições Leitura Crítica, 2015.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4^a ed. (1^a edición: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. 1^a Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base?** *Debates em Educação*, v. 8, n.16, 2016.

GIURIATTI, Patrícia. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2018.

KRAMER, Sônia. **Subsídios para Diretrizes Curriculares para Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para Educação Infantil.** Trabalho encomendado pelo MEC/SEB. Diretoria de concepções e orientações curriculares da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

LOPES, Alice C. **Política de currículo: recontextualização e hibridismo.** In: Currículo sem Fronteiras, Volume 5, n. 2, p. 50-64, Jul./Dez. 2005.

LOPES, Alice. **Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumos? Ver. Bras. Educação,** n.26, Rio de Janeiro, 2004.

LOPES, Amanda; CARVALHO, Rodrigo; OLIVEIRA, Marcelo. **A Pedagogização da docência na Educação Infantil.** In: Anais do 8º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, Porto Alegre, 2019.

MARQUEZAN, Fernanda; MARTINS, Michele. **Princípios Norteadores da Educação Infantil: o que dizem os projetos políticos-pedagógicos.** Educação em Debate, Fortaleza, ano 39, nº 73 - jan./jun. 2017.

MATURANA, H. R. & VARELA, F. J. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Pala Athenas, 2001.

MERCADO, Elisângela; FAGUNDES, Neiza. **A Educação Especial na Base Nacional Comum Curricular: fortalecimento ou enfraquecimento da educação especial inclusiva?.** In: Anais do 7º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2016, São Carlos. Anais eletrônicos, Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee7/papers/a-educacao-especial-na-base-nacional-com-um-curricular%3A-fortalecimento-ou-enfraquecimento-da-educacao-especial-inclusiva%3F>>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo: questões atuais.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo. In: TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, pp. 13- 48, 2011.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito.** Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014

OLIVEIRA, Zilma. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?.** In: Anais do Seminário Nacional: Currículo em movimento. Belo Horizonte, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo, desejo e experiência.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

PEREIRA, M. Z. C. **Currículo e autopoiese: um espaço vivo de construção do conhecimento.** *Anais da 30ª Reunião anual da ANPED.* Caxambu, MG, 2007.

PRUDENCIO, Patrícia. **A escolarização precoce na Educação Infantil.** Repositório Institucional, Florianópolis, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil,** v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. Aproximação ao conceito de currículo. In: SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Penso, 2012, p. 13-54.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política.** 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às práticas de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUZA, Tatiana Noronha. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil em contexto de uso de sistemas privados de ensino: a análise de concepções de professoras de pré-escolas.** 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, 2017.

VASCONCELOS, Teresa. **Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade.** Revista Investigar em Educação, II^a Série, n.4, 2015.

VITTA, Fabiana; CRUZ, Girlene *et al.* **A Base Nacional Comum Curricular e o berçário.** Horizontes, v. 36, n1, jan./abr. 2018.
