



4753 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
 GT12 - Currículo

SIGNIFICAÇÕES DE CURRÍCULO NOS TEXTOS POLÍTICOS DESTINADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL
 Catia Cirlene Gomes de Oliveira - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SIGNIFICAÇÕES DE CURRÍCULO NOS TEXTOS POLÍTICOS DESTINADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Este trabalho analisa as articulações e produções de sentido presentes em textos políticos destinados à educação infantil e problematiza alguns aspectos relacionados às políticas curriculares dirigidas a ela, para identificar e interpretar quais sentidos estão sendo fixados para o seu currículo. Propõe analisar as políticas curriculares e compreender variáveis e indefinições sobre diferentes sentidos, sem, no entanto, fixá-los de forma permanente. Analisa textos políticos com o intuito de perceber as significações de currículo, que foram hegemonizadas e fixados em determinado momento contextual e os embates e articulações políticas que cercam essas significações, além dos antagonismos que eles carregam. Para tal, se apoia no conceito de antagonismo da Teoria do Discurso (LACLAU e MOUFFE, 2015), que o concebe não como a luta entre identidades prontas, construídas antes da própria relação antagonônica, mas como “condição de possibilidade para a formação de identidades políticas e não meramente um campo de batalha que se forma entre duas forças já prontas” (MENDONÇA, 2014, p. 152).

Palavras-chave: **POLÍTICAS DE CURRÍCULO; EDUCAÇÃO INFANTIL, ANTAGONISMO.**

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal - CF de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 constituem-se em importantes marcos legais para a Educação Infantil - EI brasileira. A partir do primeiro, o atendimento a crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas torna-se um direito assegurado constitucionalmente. A partir do segundo, passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica e, conseqüentemente, deixa de estar vinculada somente à política de assistência social, no caso do segmento creche, passando a integrar a política nacional de educação.

Desde então, observa-se a preocupação do Ministério da Educação - MEC em delinear as concepções e as práticas que devem reger o atendimento à primeira infância brasileira, principalmente por meio da publicação de diferentes textos curriculares, legislativos e/ou orientadores, que visam a nortear as diferentes instâncias (federal, estaduais, municipais e privadas) na elaboração de suas propostas curriculares. Dentre estes podemos destacar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Tais textos políticos carregam concepções de infância, criança e escola, entre outras, por vezes análogas, por vezes diversas, revelando uma flutuação dessas significações. Por isso, perceber as significações de currículo, que foram hegemonizadas e fixados em determinado momento contextual e os embates e articulações políticas que cercam essas significações, além dos antagonismos que eles carregam (que significações eles buscam superar?) faz-se necessário para situar a E.I. no cenário atual das políticas destinadas à educação básica.

Antagonismo nas políticas

Podemos conceber a Teoria do Discurso - TD, como uma teoria política, na qual o discurso é compreendido como uma lógica, uma prática significativa, portanto, uma prática social. Nessa lógica, o conceito de antagonismo ganha importância, pois as relações antagonônicas são centrais para a compreensão do político. Para construir uma definição de antagonismo que faça sentido nessa teoria, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) trazem discussões teóricas anteriores sobre o conceito de antagonismo, ressaltando que essas estavam mais relacionadas às questões da origem de uma relação antagonônica do que a uma definição do que seria de fato uma relação antagonônica. Apresentam dois termos usados por outros autores para explicar a relação antagonônica: oposição real e contradição lógica.

Os autores questionam o uso desses termos a partir da lógica da T.D., afirmando que eles apenas explicariam o antagonismo a partir de uma concepção de plenitude de identidades e que em ambos os casos se está diante de positivities, de objetos plenamente construídos. Laclau e Mouffe buscam, ao contrário, definir antagonismo justamente afastando-se da ideia de identidades pré-estabelecidas. Para eles o antagonismo seria, na verdade, a própria condição de impossibilidade da constituição de uma totalidade plena. “A presença do “outro” me impede de ser plenamente eu mesmo. A relação advém não de totalidades plenas, mas da impossibilidade de sua constituição.” (p. 202).

A lógica antagonônica existiria como metáfora, em uma relação na qual se mostram os limites de toda a objetividade. Assim, antagonismo seria, portanto, uma experiência de negatividade, uma relação que apresenta o limite da objetividade ou da constituição plena das identidades. O ponto fundamental é que o antagonismo não tem um sentido objetivo, de modo que é aquilo que impede a constituição da objetividade como tal.

Para os autores o limite do social é intrínseco ao próprio social, na medida em que sempre existe algo que o subverte e impede a sua constituição plena. É justamente sobre tal relação que eles analisam as categorias equivalência e diferença.

Os autores apontam a não existência de uma presença plena e, a partir da T.D. defendem que toda especificidade de posição deve desaparecer. Ao mesmo tempo, a equivalência produz outro sentido que subverte o primeiro: “as diferenças cancelam-se mutuamente na medida em que são usadas para expressar algo idêntico subjacente a todas elas.” (p.205) Trabalham com comparações entre equivalências marcadas pela positividade onde as equivalências são oposições, como

por exemplo, no marxismo. No entanto, para eles a equivalência seria aquilo que subverte a diferença, onde certas formas discursivas anulariam, através da equivalência, toda positividade do objeto. A relação impossível entre objetividade e negatividade se tornaria, a partir dessa lógica, constitutiva do social.

Sendo assim, o que constituiria a condição de possibilidade do sistema de significação é também o que constitui sua impossibilidade – o que bloqueia sua expansão. ? Os limites também pressupõem uma exclusão: só defino um limite a partir do que está fora. Por isso os limites são sempre expressão de um antagonismo. E esses antagonismos são inúmeros no jogo social. As cadeias de equivalência variam radicalmente de acordo com o antagonismo, elas são elementos articulados (prática articulatória).

Laclau (2000) traz a noção de “exterior constitutivo” que nega a identidade pré-estabelecida, ou seja, eu sou em oposição ao outro. Sendo assim, o social nunca consegue constituir-se como ordem objetiva, pois a contingência não permite fixar com precisão posições tais como as identidades, que teriam sempre um caráter contextual, ao contrário do que afirma o marxismo que prega as identidades a priori.

A partir desta percepção, a categoria hegemonia defendida na obra *Hegemonia e estratégia socialista* (2015), afasta-se da visão de necessidade histórica das concepções estruturais, compreendendo que ao impor-se um projeto hegemônico, este carrega suas próprias ambiguidades e sentidos diversos que adquirem seus significantes, reforçando o caráter contingente e provisório das articulações hegemônicas, reforçada pela ideia de indecibilidade estrutural, na qual não existe um fundamento racional último para determinar a melhor decisão, ou quem tem razão. Desta forma, todas as decisões são contingentes e refletem as relações de poder. A identidade, como tal, é poder.

Em outra leitura do conceito de antagonismo, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe defendem que o modelo dominante de política democrática nega a dimensão do poder e do antagonismo na esfera pública, pois eles teriam sido eliminados e substituídos por um consenso racional. Defendem que uma sociedade democrática não é aquela que alcançou uma perfeita harmonia, pois isto é inatingível. Segundo os autores, a questão não está em como eliminar o poder para se alcançar uma sociedade democrática e sim, como constituir formas de poder compatíveis com valores democráticos.

Daniel de Mendonça (2003) problematiza o emprego do conceito de antagonismo utilizado por Laclau e Mouffe, considerando o seu sentido rigorosamente filosófico. O autor afirma que a T.D. usa dubiamente o conceito de antagonismo, ora como dois sistemas de equivalência opostos, ora como identidades que reivindicam direitos políticos a um ente político universalizante por excelência: o Estado. Defende que o segundo conceito se insere na categoria filosófica de agonismo, que concebe que a luta política ocorre não com o objetivo de destruir o oponente, mas pelo reconhecimento do direito legítimo de o adversário defender suas posições.

Nesta direção, o autor defende que a impossibilidade de constituição plena de qualquer formação discursiva é, na verdade, uma dupla impossibilidade: pela “falta” e pela “abundância”; a primeira se dá pela presença do discurso antagônico; a segunda se constitui na própria lógica da articulação discursiva.

Operar com ambos os conceitos, de antagonismo e de agonismo, nos permitirá ampliar as discussões acerca dos sentidos de currículos fixados nos textos políticos, permitindo-nos um maior afastamento da percepção das políticas como emanadas prioritariamente do poder público e voltando-nos aos processos de articulação discursiva que permitem a homogeneização de determinados sentidos.

Sentidos do currículo

A T.D. nos permite pensar o currículo a partir de um enfoque pós-estruturalista, no qual operamos com a compreensão de um sujeito descentrado que não tem pleno e contínuo domínio de sua consciência nem sobre os sentidos que serão produzidos a partir de suas enunciações. Compreende a linguagem como constituinte do social e entende que estamos simbolicamente mediados nessas relações sociais. Esta linguagem, fluida, significada provisoriamente e precariamente, de acordo com as contingências, nos permite compreender que o currículo, a escola, o professor, o aluno, entre outros, se constituem por sentidos, construídos por discursos (aqui compreendidos como práticas individuais e/ou coletivas que constituem o social) com maior ou menor amplitude, produzidos por atos de poder e fruto de lutas por hegemonia.

Nessa perspectiva, Lopes, 2011 afirma que:

O currículo não é coisa alguma. (...) cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. (...) [As tradições] são um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito (LOPES, 2011, p.40).

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

Pelo aporte da TD compreendo que cada sujeito, nos espaços escolares, se apropria e interpreta os textos curriculares de diferentes formas, segundo suas demandas, que são contingentes. Ao olharmos para as políticas curriculares sob essa ótica, podemos compreender variáveis e indefinições sobre diferentes sentidos de currículo e de todas as práticas pedagógicas e sociais a ele associadas, sem, no entanto, fixá-los de forma permanente, o que possibilita abrir espaços para novas leituras dos diferentes contextos em que as políticas se constituem. Também podemos evidenciar uma rede de poderes dispersos, não localizada exclusivamente nos governos, o que abre espaço para o reconhecimento de uma multiplicidade de projetos curriculares, descaracterizando o caráter de mera reprodução das políticas, atribuído aos contextos micro (Ball, 2001), assim como nos permitimos questionar a existência dos sentidos fixos que as políticas curriculares pretendem tornar hegemônico.

Nessa direção, o currículo pode ser compreendido como espaço de ação cujos sentidos são provisoriamente fixados, não esquecendo que, ao serem fixados determinados significados para currículo, outros escapam desta fixação, mas continuarão em disputa para se tornarem hegemônicos. O enfoque pós-estruturalista da T.D. em diálogo com a teoria do currículo permite, pois outra significação do currículo e traz para o centro da discussão a ação política de produzir currículo, que não está restrita à ideia de prescrição e de elaboração de normas capazes de conduzir sua ação e controlar seus efeitos/resultados, rompendo com a ideia de um currículo essencializado. Entendo, pois, o currículo como construção falível, contingente, campo de embate e negociação (de muitos sentidos) e sempre passível de mudanças.

Desta forma, o currículo constitui-se como um artefato social, uma construção cultural, na medida em que “funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos” (LOPES e MACEDO, 2011. p.

186). Sendo assim, o currículo se constitui pelas representações e sentidos emergentes de diferentes indivíduos e grupos sociais, assim como das relações entre estes.

Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2005, p. 111).

Nessa abordagem, o currículo é compreendido como dispositivo que regula e, também, é regulado. Podemos citar como principais instrumentos de regulação, os textos curriculares presentes na legislação educacional e nos documentos norteadores à elaboração dos currículos. Tais textos não são construções neutras e desinteressadas. Ao contrário, sua elaboração, geralmente, conta com a participação de pesquisadores e especialistas de universidades, secretarias de educação, professores e representantes de instituições como associações e sindicatos e outras representações da sociedade civil, que impetram disputas por legitimar e hegemonizar seus pontos de vista. Como exemplo, temos as prescrições expressas nos textos políticos e as avaliações em larga escala. Apoiada nos pressupostos da T.D. compreendo que a força atribuída aos textos está ligada à ideia de representação política dos discursos.

Significações de currículo nos textos políticos destinados à E.I.

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

O atendimento organizado à primeira infância, em instituições filantrópicas, públicas e privadas, teve a sua origem, por um lado, para atender à demanda da classe operária por um lugar de acolhimento às crianças pequenas durante a jornada de trabalho das famílias e, por outro lado, para promover o desenvolvimento saudável das crianças das classes mais abastadas. Desta forma, a preocupação central destas instituições, inicialmente, esteve mais voltada para as questões sociais das crianças atendidas, no primeiro caso, não havendo a compreensão destes espaços como de cunho educacional. No segundo caso, ao contrário, as instituições já se estabeleceram atreladas a espaços escolares e, por isso, com claros objetivos educacionais (KUHLMANN, 2010). Neste sentido, podemos perceber como uma primeira significação curricular para a EI a complementaridade aos cuidados da família no que se refere aos aspectos de higiene, alimentação, segurança, descanso, entre outros e a centralidade da criança no que se refere ao desenvolvimento motor, afetivo e social, por meio de atividades lúdicas.

Até os anos de 1970 as políticas voltadas ao atendimento às crianças pequenas “defendiam uma educação compensatória, com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas de crianças provenientes de camadas populares” (KRAMER, 2006, p. 799). Sendo assim, o currículo para a EI amplia a significação para além dos aspectos assistenciais e a centralidade da criança, para a preocupação com a escolarização futura, assumindo um caráter preparatório/antecipatório da escolarização, cujo foco está no sucesso da alfabetização, compreendido como fator determinante para o sucesso em toda a vida escolar subsequente. Ambas as propostas, nesta ocasião, articulavam-se em oposição ao grande número de crianças até seis anos ainda fora da escola e ao insucesso escolar observado nos anos iniciais do EF, que por volta dos anos de 1960 começava a se abrir para o atendimento às camadas populares, face ao aumento da população urbana, que demandava a sua inclusão no sistema de ensino.

Historicamente voltada para os filhos das classes média e alta, a pré-escola consolidou-se como um espaço-tempo voltado para o desenvolvimento de habilidades e percepções que contribuísse para a aprendizagem/alfabetização futura, enquanto a creche atendia prioritariamente as crianças oriundas das classes trabalhadoras (CAMPOS, 2006). Concebida como um “vir a ser”, a criança, nesta etapa, era pouco considerada em seu momento atual e nas suas potencialidades de inserção e produção cultural.

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

No que se refere ao atendimento de pré-escola, o conceito de etapa preparatória e compensatória começou a ser abalado pelos novos conceitos de criança e de infância advindos das áreas da filosofia e da sociologia e por uma nova percepção dos processos de aprendizagem, com destaque aos estudos de Emília Ferreira^[1]. No entanto, as práticas pedagógicas para esta etapa estavam fortemente marcadas pela tradição socializadora (currículo organizado a partir de datas comemorativas) e preparatória (preocupação com o início do processo de alfabetização/aproximação com o método de alfabetização), como, por exemplo, as propostas por Heloísa Marinho^[2] e Gilda Rizzo^[3].

Tais tradições, a despeito de pesquisas em diferentes áreas como educação, psicologia e, mais recentemente, a neurociência e toda a documentação legal e orientadora, ainda se fazem fortemente presentes nas práticas cotidianas da EI, o que faz com que o currículo desta etapa esteja sempre em disputa, seja por ela mesma em suas diferentes concepções seja em sua relação com o EF e a demanda deste pelo sucesso na alfabetização. Desta forma, começam a surgir propostas curriculares que pretendem subsidiar a adoção de novas práticas pedagógicas, ou seja, currículos que se antagonizam às práticas até então hegemônicas no cotidiano da EI.

A questão curricular passou a assumir centralidade nas discussões que envolvem o atendimento à primeira infância após o reconhecimento da EI como primeira etapa da educação básica (LDB 9394/96), e da criança como sujeito de direitos sociais desde antes de seu nascimento (Constituição Federal de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990). Desde então, debates oriundos da academia, de organismos internacionais, de diferentes setores de representação social e das políticas públicas resultaram em documentos curriculares, entre eles o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, estas últimas sob a forma de lei.

Contudo, a preocupação em definir a concepção de currículo na EI já se fazia presente. Em 1996 o MEC lançou o documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996). Fruto das discussões de um grupo de trabalho que reuniu pesquisadoras brasileiras, a pedido da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação (MEC), o documento traz textos cuja temática relaciona currículo e E.I. a partir da seguinte questão: “o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”.

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

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

a preocupação com a contextualização histórico-social do currículo; a percepção de que está situado historicamente e que reflete valores e concepções de forma contextualizada; a necessidade de serem considerados os aspectos institucionais e organizacionais na definição e implementação do currículo, projeto ou proposta; a preocupação com os recursos materiais e financeiros; a preocupação com a formação dos profissionais que atuam na educação infantil; o consenso sobre a natureza dinâmica e aberta do currículo e, por fim, “a necessidade de que em sua elaboração e implementação, haja uma efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças, profissionais, famílias e comunidades” (BRASIL, 1996a, p. 20). (p. 128).

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

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

Com o objetivo de orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação básica o CNE publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (cuja versão atualmente em vigor data de 2010), que abrangem todas as etapas da educação básica e a formação de professores⁴¹ e tem caráter mandatário.

As DCNEI, lançadas em 1999 têm como objetivo orientar o planejamento curricular de redes e unidades de ensino levando em consideração a autonomia da proposta pedagógica das escolas. Seu caráter é genérico, com definições amplas dos conceitos, e afirma a competência de cada escola em elaborar sua proposta pedagógica, a partir das definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos educacionais. Estão “pautadas na concepção de criança como sujeito de direitos e ator social, concepção mantida na recente versão de 2009” (NASCIMENTO, 2012, p.62).

As DCNEI definem criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (p. 12).

Cabe ressaltar que conceito de infância (e de criança) foi construído historicamente e em diferentes períodos refletiu os valores e as concepções vigentes na sociedade. Ao tratar das concepções de infância e criança na contemporaneidade Castro 2013 (p. 03) aponta que:

Quando falamos de infância muitas vezes nos deparamos com concepções que desconsideram que os significados que damos a ela dependem do contexto no qual surge e se desenvolve e também das relações sociais nos seus aspectos econômico, histórico, cultural e político, entre outros, que colaboram para a constituição de tais significados e concepções, que, por sua vez, nos remetem a uma imagem de criança como essência, universal, descontextualizada ou então, nos mostram diferentes infâncias coexistindo em um mesmo tempo e lugar.(...)

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

As DCNEI definem currículo como

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

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

Tais documentos surgem muito pouco tempo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, voltados ao EF e o RCNEI, a respeito dos quais tratarei mais detidamente a frente, ambos muito criticados à época, por se configurarem em uma tentativa de padronização curricular nacional. Nesta direção, as DCNEI antagonizam-se à ideia de um currículo prescritivo, constituindo-se por princípios definidores que permitem que cada rede e cada escola possam adequar suas propostas às suas definições legais.

No documento Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, lançado pelo MEC em 2013, este conceito de currículo é mantido. No entanto, o documento reconhece que

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

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

Já os PCN (para o EF) e os RCNEI (para a EI), lançados, respectivamente, em 1996 e 1998, anteriormente às DCNEI, não têm caráter legal e não são obrigatórios, mas foram amplamente adotados pelas redes de ensino.

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

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

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

Esta abordagem dos documentos destinados à EI, mais orientadora, é justificada pela impossibilidade de prescrever um currículo único que respeite as diferenças culturais, econômicas e sociais de nosso país. Por isso, verificamos, recentemente, que mecanismos de avaliação externa acabam por se constituir numa prescrição curricular disfarçada (APLLE, 1995), que “determina o currículo como estrutura dominante do trabalho dos professores, a despeito de reformulações que possam eventualmente ser efetuadas por estes” (LOPES & MACEDO, 2011a, p. 242).

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

No entanto, mesmo de caráter orientador, tais documentos não deixam de expressar a hegemonia de certas ideias no campo do currículo. Tais documentos atendem às disposições da Lei nº 9.394 (LDB), de 1996, que estabeleceu em seu inciso IV do artigo 9º que a União, em colaboração com estados, municípios e distrito federal, deveria elaborar diretrizes para cada etapa da educação básica de “modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996), ou seja, a ideia de que é necessária certa padronização dos conteúdos de forma a garantir a equidade das aprendizagens.

Esta concepção, de homogeneização, foi assumida com a homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC em 2017, a ser implantada a partir de 2019, que traz, de forma mais detalhada, o que deve ser abordado nas classes em cada ano das EI e do EF.

A BNCC prevê os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos brasileiros e deverá nortear a construção dos currículos nas escolas públicas e privadas - para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

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

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

Conclusão

O currículo e as suas diferentes nuances, abordagens e compreensões, pode direcionar as práticas educacionais, assim como pode ser influenciado por estas. Desta forma, ele pode se constituir em um instrumento formador de realidade, que dá forma à educação. Sendo assim, não podemos concebê-lo à margem dos contextos nos quais se constitui, pois ele se desenvolve e se estabelece inserido na realidade que se quer forjar/explicar.

Tal realidade, muitas vezes se expressa por meio dos textos curriculares reguladores, que representam as aspirações, interesses e embates de diferentes grupos nas arenas que disputam o que vai ser legitimado no currículo. Se expressa, também, por meio da realização das práticas pedagógicas nas escolas.

A nossa política curricular atual, assume o sentido de homogeneização e de prescrição, atreladas às avaliações, como o modelo capaz de conduzir a uma educação de qualidade. No entanto, embora esse sentido esteja expresso e hegemonizado em nossos documentos curriculares atuais, não podemos afirmar que ele seja um consenso, pois muitas críticas podem ser feitas a esse modelo curricular.

Tais defesas de um currículo prescritivo, incluindo a EI, antagoniza-se à ideia da falta de equidade das oportunidades educacionais oferecidas aos educandos em diferentes regiões do país, que causaria defasagens de aprendizagens e às

políticas de avaliação em larga escala, que acabam por prescrever esse currículo a partir da forma e do conteúdo das provas aplicadas aos estudantes.

Referências Bibliográficas

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do currículo**, v.4, n.2, pp.125-137, Setembro de 2011 a março de 2012.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n. 2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASIL. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação**. Brasília. DF, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: A educação é a base**. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2017.

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

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

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

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

KUHLMANN, Moisés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M e Veiga, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 469-496.

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

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

LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, Daniel de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Revista de sociologia e política** nº 20, junho de 2003, p. 135-145.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova**, São Paulo, 91: 135-167, 2014.

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

[1] FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua oral e escrita**. 5ª. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

[2] MARINHO, Heloísa. **Currículo por atividades: Jardim de infância - escola de 1º grau**. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1978.

[3] RIZZO, Gilda. **Educação Pré-Escolar**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

[4] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores.