O CURRÍCULO COMO CAMPO DE DISPUTA E SIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

THE CURRICULUM AS A FIELD OF DISPUTE AND MEANING FOR TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: NECESSARY REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL CONCEPTS AND PRACTICES

EL CURRÍCULO COMO CAMPO DE DISPUTA Y SIGNIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: REFLEXIONES NECESARIAS SOBRE CONCEPTOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Poliana Andressa Costa Melonio[1]
Valter dos Santos Mendonça Neto[2]
Leomar Campelo Costa[3]
Íris Maria Ribeiro Rocha[4]

RESUMO
Este trabalho analisa como o currículo, enquanto campo de disputa, contribui para a significação da docência na educação infantil. A partir da categoria "campo de disputa", discute-se a relevância de enfrentar os hiatos presentes nas orientações curriculares, especialmente no que diz respeito ao trabalho pedagógico com crianças pequenas e bem pequenas. A ausência de aprofundamento na concepção de criança e infância na BNCC foi apontada como um fator limitante, reverberando em práticas pedagógicas que não atendem plenamente às necessidades e à essência infantil. Os resultados indicam que o currículo da educação infantil se configura como um espaço de construção identitária e cultural das crianças, sendo fundamental para legitimar sua capacidade como produtoras de cultura. Observou-se que práticas pedagógicas alinhadas a uma concepção ampliada de currículo promovem experiências mais significativas, respeitando a diversidade e as potencialidades infantis. O estudo, fundamentado em referenciais teóricos e análises documentais, dialoga com autores como Lopes e Macedo (2011), Moreira e Candau (2008), Silva (2011), Cury, Reis e Zanardi (2018), entre outros. A análise evidencia que o currículo é um processo histórico-cultural, em que saberes científicos, culturais e experiências cotidianas se entrelaçam, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Concluímos que práticas docentes emancipatórias, livres de dicotomias, são essenciais para valorizar o potencial de ser das crianças. Assim, o currículo, ao ser compreendido como um território de disputa e construção, pode transformar a educação infantil em um espaço mais inclusivo, culturalmente rico e alinhado às necessidades das crianças.
PALAVRAS-CHAVE: currículo; educação infantil; prática docente.

ABSTRACT
This paper analyzes how the curriculum, as a field of dispute, contributes to the meaning of teaching in early childhood education. Using the category "field of dispute", it discusses the importance of tackling the gaps in the curriculum guidelines, especially with regard to pedagogical work with infants and very young children. The lack of depth in the concept of the child and childhood in the BNCC was pointed out as a limiting factor, reverberating in pedagogical practices that do not fully meet the needs and essence of children. The results indicate that the early childhood education curriculum is a space for building children's identities and cultures, and is fundamental for legitimizing their capacity as producers of culture. It was observed that pedagogical practices aligned with an expanded concept of curriculum promote more meaningful experiences, respecting children's diversity and potential. The study, based on theoretical references and documentary analysis, dialogues with authors such as Lopes and Macedo (2011), Moreira and Candau (2008), Silva (2011), Cury, Reis and Zanardi (2018), among others. The analysis shows that the curriculum is a cultural-historical process in which scientific and cultural knowledge and everyday experiences are interwoven, both inside and outside the classroom. We conclude that emancipatory teaching practices, free from dichotomies, are essential for valuing children's potential to be. In this

[1] Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1725-5379.
[2] Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2890-5843.
[3] Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0009-0005-0545-1219
[4] Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7235-9931

way, when the curriculum is understood as a territory of dispute and construction, it can transform early childhood education into a more inclusive space, culturally rich and aligned with children's needs.
KEYWORDS: curriculum; early childhood education; teaching practice.

RESUMEN
Este trabajo analiza cómo el currículo, en tanto campo de disputa, contribuye al sentido de la enseñanza en la educación infantil. A partir de la categoría «campo de disputa», se discute la importancia de abordar las lagunas en las orientaciones curriculares, especialmente en lo que se refiere al trabajo pedagógico con lactantes y niños muy pequeños. La falta de profundización en el concepto de niño y de infancia en el BNCC fue señalada como un factor limitante, que repercute en prácticas pedagógicas que no responden plenamente a las necesidades y a la esencia de los niños. Los resultados indican que el currículo de la educación infantil es un espacio de construcción de las identidades y culturas de los niños, y es fundamental para legitimar su capacidad como productores de cultura. Se observó que las prácticas pedagógicas alineadas con una concepción ampliada del currículo promueven experiencias más significativas, respetando la diversidad y el potencial de los niños. El estudio, basado en referencias teóricas y análisis documentales, dialoga con autores como Lopes y Macedo (2011), Moreira y Candau (2008), Silva (2011), Cury, Reis y Zanardi (2018), entre otros. El análisis muestra que el currículo es un proceso histórico-cultural en el que se entrelazan los conocimientos científicos y culturales y las experiencias cotidianas, tanto dentro como fuera del aula. Concluimos que las prácticas pedagógicas emancipadoras, libres de dicotomías, son esenciales para valorar el potencial de ser de los niños. Así, cuando el currículo es entendido como un territorio de disputa y construcción, puede transformar la educación infantil en un espacio más inclusivo, culturalmente rico y alineado con las necesidades de los niños.
PALABRAS CLAVE: plan de estudios; educación infantil; práctica docente.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ideia de currículo enquanto campo de disputa se materializa na obra de Miguel Arroyo, “Currículo, território em disputa” (2011), que reverbera as questões conceituais do currículo, sinalizando-o como lugar onde as subjetividades dos sujeitos envolvidos na ação educativa: professores e crianças, disputam a centralidade no fazer pedagógico com a concepção tecnocrática de currículo, herança de uma perceptiva neoliberal, sobretudo se consideramos que as diretrizes e regulamentações tendenciam o currículo apenas para a concepção de *rol* de conteúdo.

Assim sendo, o embate travado coloca em questão a necessidade de que esses aspectos que constituem os sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem sejam validados no currículo formal, e, por conseguinte, na escola. São as vozes, singularidades, culturas, saberes e fazeres desses sujeitos, como elementos estruturantes do processo de ensinar e aprender, que compõem também a concepção de currículo emancipatório.

A proposta de discutir o currículo na Educação Infantil pela ótica da disputa, enunciada por Arroyo (2011), justifica-se pela compreensão de que a prática pedagógica com crianças bem pequenas e pequenas deve ser uma construção autoral, dinâmica, criativa e crítica. Nesse sentido, refletir sobre as concepções e práticas curriculares tecidas no ambiente de creches e pré-escolas assume uma intencionalidade política, ética e estética no trabalho pedagógico com crianças.

Ao transpor a perspectiva do currículo enquanto campo de disputa para a Educação

Infantil, identifica-se que o entrelace entre a compreensão do currículo e sua materialidade se constitui em uma tarefa historicamente complexa, pois envolve não apenas sua função no contexto de creches e pré-escolas, mas cimenta a concepção de criança e infância, bem como o ideário de ser humano que deve ser formado diante do modelo curricular em vigência.

Nesse itinerário, é condição *sine qua non* entender que o ponto de partida para este debate será a compreensão das diversas nuances que constituem as infâncias e as crianças, identificando que a criança não nasce com todo o suporte biopsicossocial humano estruturado. Desta forma, deve-se, sobretudo, considerar que, para atingir tal estágio, ela necessitará do processo de mediação com outros sujeitos humanos, a fim de se apropriar dos elementos medulares que compõem a condição humana, dando-lhes sentido e significados próprios e, assim, incorporar o aporte cultural do contexto ao qual nasceu; e que este processo é atravessado por instrumentos que o efetivam, como o currículo.

Neste sentido, o currículo se apresenta como esse instrumento mediador entre o conhecimento científico e as singularidades infantis. Saviani (2013), ao desvelar os desdobramentos da pedagogia histórico-crítica, nos apresenta uma concepção de currículo que rompe com a perspectiva tradicional, estandardizada em uma organização técnica de conteúdos que se colocavam desconectados da realidade sócio-histórica das crianças. Para o autor, a compreensão de currículo se materializa como o resultado de um esforço dialético, colaborativo, participativo e histórico, constituindo-se em um processo de ressignificação do pensar e agir em função do princípio da emancipação dos sujeitos por meio da ação educativa.

Essa discussão fundamenta, portanto, a escolha por inferir acerca do currículo, concebendo-o como campo de disputa. Silva (2011), ao pontuar sobre a relação educação, sociedade e desenvolvimento humano, afirma que, para a sociedade capitalista, o modelo educacional condizente busca desenvolver a dimensão técnica dos sujeitos. As contribuições do autor são pertinentes ao provocar uma reflexão sobre o papel do currículo na Educação Infantil, como produto que imprime nas práticas docentes uma concepção de sociedade dualista, concebida pelos detentores dos bens de produção com práticas pedagógicas que formem os filhos da classe trabalhadora para "exclusivamente na parte física, realizando tarefas específicas e limitadas" (Silva, 2011, p. 22).

Pressupõe-se que a educação das crianças, nesse modelo social, seja voltada para práticas que não contemplem toda a amplitude do desenvolvimento infantil, como momentos de brincadeira aligeirados ou improvisados. Pasqualini e Martins (2020) discutem as políticas curriculares em vigência para a Educação Infantil, realizando uma ampla análise acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e levantam uma questão sobre o rumo que esta normativa

direciona para o desenvolvimento das crianças, assim, "diante das novas determinações oficiais, que impõem a noção de 'campos de experiência' como estruturante do currículo da Educação Infantil, ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?" (Pasqualini; Martins, 2020, p. 427).

A partir do exposto, surge-nos a seguinte problemática da pesquisa: como o currículo enquanto campo de disputa tem contribuído para significação da docência na Educação Infantil de maneira a potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança?

Na busca por responder à problemática da pesquisa, delineamos o objetivo geral: analisar como o currículo enquanto campo de disputa tem contribuído para significação da docência na Educação Infantil, de maneira a potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Os objetivos específicos são: contextualizar a concepção de infância e criança na história como movimento dialético de compreensão da instituição da Educação Infantil no Brasil; e discutir os pressupostos sobre a natureza e a especificidade da BNCC para a Educação Infantil em uma perspectiva crítica.

Nesse diapasão, o presente artigo busca promover uma reflexão acerca dos aspectos relacionados ao alcance e limites das propostas curriculares para a Educação Infantil. Para tanto, utilizou-se como arcabouço metodológico a fundamentação bibliográfica e documental, com foco na leitura analítica dos principais documentos que norteiam as práticas curriculares para esta etapa da educação básica, aprofundando as discussões na BNCC, por se constituir na última normativa em vigência.

ITINERÁRIO METODOLÓGICO

A metodologia de pesquisa qualitativa é aquela na qual o pesquisador busca obter resultados aprofundados por meio da averiguação com um determinado número de pessoas. Por se tratar de uma pesquisa exploratória, que busca definir como é um cenário, é recomendada para quem deseja realizar uma investigação mais ampla antes de delimitar pontos específicos (Marcone e Lakatos, 2005). A pesquisa qualitativa permite uma visão mais ampla de um cenário e/ou problemática de estudo**.**

A pesquisa em destaque constitui-se como uma revisão bibliográfica. Segundo Gil (1999), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é permitir ao investigador o alcance de variados e amplos fenômenos. Uma pesquisa científica é um processo investigativo que busca descobrir as relações existentes entre os aspectos que envolvem fatos, fenômenos, situações ou

objetos. Em uma pesquisa científica procuramos utilizar o método científico que, de maneira geral, consiste na realização de etapas sistemáticas para a resolução de um problema.

A pesquisa bibliográfica recorre a diferentes tipos de materiais que ainda não foram objeto de análise. Dessa forma, é uma técnica de investigação qualitativa que considera a subjetividade do sujeito e suas particularidades.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: TRAJETÓRIAS DE DISPUTAS E (RE)SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

O interesse por educar as crianças pequenas não se constitui pauta recente nos debates educacionais. Na história da educação, em 1549, com a chegada da Companhia de Jesus, ocorreram as primeiras iniciativas de Educação Infantil, ainda que com o objetivo de catequese.

Do ponto de vista filosófico, as primeiras manifestações de organização da Educação Infantil no Brasil refletiram a perspectiva assistencialista. As instituições de creches e jardins de infância obedeceram ao movimento da Revolução Industrial e foram organizadas para atender os filhos das mães operárias. A educação de crianças pequenas não apresentava como problemática central o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Propunha-se planejar ações de cuidado imbricadas com o sentido de resguardar as condições de saúde (higiene) e de nutrição das crianças. As questões referentes ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social não foram pautadas como necessárias ao crescimento infantil desta época.

Nesse meandro, o papel dual na educação para as crianças é cimentado. Enquanto as creches eram celeiros de crianças oriundas da classe operária, a proposta dos jardins de infância era a de atender com caráter pedagógico crianças de 3 a 6 anos provenientes das classes mais abastadas da sociedade. Essa discrepância entre a educação de crianças da classe operária e da classe detentora do capital é marco conceitual de como a concepção de criança delineava a perspectiva pedagógica e curricular a ser adotada, sobretudo, no que se refere a classe menos favorecida, como descreve o excerto a seguir:

> Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (Didonet, 2001, p. 13).

Inúmeras ações de cunho assistencialista foram delineadas nesse período, com fins de sanar a problemática das crianças desassistidas e abandonadas, entre elas "a roda dos expostos". Para Didonet (2001), o grande problema na definição de uma proposta pedagógica, e, deste modo, curricular, voltada para o desenvolvimento integral da criança, é que estas passaram a ser compreendidas pela sociedade por um prisma filantrópico, caritativo e assistencial.

Segundo Marcílio (1997), a roda dos expostos foi a instituição que atravessou três grandes regimes da história do Brasil. Criada no período colonial, teve no Império seu apogeu, sendo extinta anos mais tarde no período da República. A autora define o sentido para a constituição das rodas dos expostos, como locais onde as crianças "enjeitadas" eram deixadas.

> Tendo em vista a lástima com que perecem algumas crianças enjeitadas nesta cidade, porque, umas andam de porta em porta, aos boléus, até que morrem, e outras se acham mortas pelas calçadas, e praias, por não haver quem as recolha [concorro] com uma esmola e doação para a criação, alimento, e remédio desses inocentes, por atender que será do divino agrado esse sufrágio e benefício por sua alma (Marcílio, 1997, p. 46).

No Brasil, durante o período colonial, funcionava cerca de três rodas nas cidades de Salvador, Rio de Janeiro e Recife. Na análise de Marcílio (1997), as rodas de expostos tiveram grande importância no tocante aos cuidados com as crianças desassistidas, porém o alcance desta instituição não ultrapassou a perspectiva assistencial,

> É bem verdade que, na época colonial, as municipalidades deveriam, por imposição das Ordenações do Reino, amparar toda criança abandonada em seu território. No entanto, esta assistência, quando existiu, não criou nenhuma entidade especial para acolher os pequenos desamparados. As câmaras que ampararam seus expostos limitaram-se a pagar um estipêndio irrisório para que amas-de-leite amamentassem e criassem as crianças. (Marcílio, 1997, p. 53)

Apesar de ser um marco histórico da instituição da Educação Infantil, a roda dos expostos foi um projeto destituído de sentido pedagógico para as crianças recolhidas, não havia nenhuma atividade no sentido de estimular-lhes a aprendizagem, como era uma instituição organizada pelos missionários a prática pedagógica ficava voltada apenas a catequese.

Apesar de ser um marco histórico da institucionalização da Educação Infantil, a Roda dos Expostos foi um projeto destituído de sentido pedagógico para as crianças recolhidas. Não havia nenhuma atividade voltada ao estímulo da aprendizagem; como era uma instituição organizada por missionários, a prática pedagógica se restringia à catequese.

Assim, destaca-se na história da organização das instituições de Educação Infantil a implementação dos jardins de infância no Brasil. Fundamentados a partir das pesquisas de Froebel (1782-1852), os jardins de infância tinham o objetivo de assegurar o desenvolvimento

da criança na perspectiva do cuidar e educar. As ideias propostas pelo pedagogo são consideradas pioneiras nas discussões sobre a aprendizagem infantil, sobretudo por realizarem análises a partir da ótica da atividade-guia da criança: o brincar.

Segundo Eby (1976, p. 457), as contribuições de Froebel (1782-1852) para o campo pedagógico, sobretudo na Educação Infantil, constituem um marco importante para a compreensão contemporânea das concepções de crianças e infâncias. Isso se justifica pelo fato da teoria froebeliana ter lançado as bases para a compreensão da aprendizagem infantil por meio da interação com a razão de ser das crianças: o brincar e a brincadeira.

No século XX, os primeiros jardins de infância chegaram ao Brasil, em consonância com a perspectiva do desenvolvimento industrial que estava em ascensão no país. Kuhlman Junior (1998) afirma que a forma como foram organizadas essas instituições educativas aponta a dualidade social que se instalava no país: uma educação para o proletariado e outra para os detentores do capital. Dessa maneira, "o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância, etc." (Kuhlman Junior, 1998, p. 15).

Assim, as bases históricas que fundamentam a instituição da Educação Infantil no Brasil instauram também as bases da luta de classe. Como aponta Didonet (2001, p. 13), "enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral".

Nesse cenário, Rosa e Lopes (2007) apresentam que, durante a implementação dos jardins de infância, muitas críticas foram levantadas, sobretudo por parecerem uma releitura da casa de exposto, sem promover nenhum desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. As primeiras unidades do jardim de infância foram implementadas em 1875, na cidade do Rio de Janeiro.

No ano de 1899, dentre as prerrogativas para a implementação de um espaço voltado ao cuidado da criança, estavam "atender menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e saúde dos recém-nascidos, regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres" (Kramer, 2011, p. 52). Deste modo, a educação das crianças passou a ser concebida como ação necessária a ser desenvolvida em creches e pré-escolas, definida com base em dois princípios e/ou função:

> Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurge, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais. (Kramer, 2011, p. 30)

No ano de 1980, os debates sobre a Educação Infantil e as políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento integral da criança passaram a ganhar destaque na comunidade cientifica e acadêmica. Por volta de 1981, é delineado e instituído o Programa Nacional de Educação Pré-escolar. A tríade educação-saúde-assistência social tornou-se a premissa do programa, que era voltado às atividades vinculadas ao desenvolvimento das crianças nesses aspectos.

No campo da legislação, a Educação Infantil teve seus preceitos resguardados na Carta Constitucional de 1988, mais precisamente o artigo 208, que garantiu a efetivação de creches e pré-escolas para atender crianças de 0 a 6 anos. Por conseguinte, a educação das crianças passaria a ser dever do Estado e direito das crianças, conforme destacado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA).

No campo da legislação, a Educação Infantil teve seus preceitos resguardados na Constituição Federal de 1988, mais precisamente no artigo 208, que garantiu a efetivação de creches e pré-escolas para atender crianças de 0 a 6 anos. Por conseguinte, a educação das crianças passou a ser dever do Estado e direito das crianças, conforme destacado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA).

Este último documento reforçou aspectos da educação das crianças com a “Declaração dos Direitos da Criança”. Para Leite Filho (2001, p. 31), a Constituição se consolidou como um avanço significativo nas políticas educacionais destinadas às crianças e “foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil”. A partir da letra da lei, a educação de crianças de zero a seis anos tornou-se legal. Apesar de a educação destinada a essa faixa etária ser um direito já pontuado na Constituição Federal de 1988 e no ECA, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), promulgada em 1996, esse direito foi consolidado como marco legal da Educação Infantil.

A Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) tornou legitima a concepção de criança enquanto sujeito de direito, demarcando a necessidade de uma educação que desenvolva todas as multiplicidades infantis. Além disso, legitimou-se o papel do Estado na promoção de políticas públicas que versem sobre “a criança como um todo, para promover

seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública" (Brasil, 2006, p. 10). Contribuindo com esse pensamento, Didonet (2001) aponta os objetivos alcançados com a promulgação da LDBEN de 1996 e o acrescimento do direito à educação de qualidade para crianças de zero a seis anos: social; educacional; e político.

Na perspectiva social, com a sanção da Educação Infantil, enquanto etapa da Educação Básica, houve uma ascendência em questões ligadas ao desenvolvimento social, como abertura da mulher na participação social nas esferas econômicas e políticas, bem como a diminuição da taxa de mortalidade infantil e a possibilidade de mobilidade social por meio da educação das classes proletárias (Gabriel, Ferraz e Sarturi, 2024).

No tocante ao campo educacional, desvelaram-se as habilidades específicas para a educação de crianças, bem como as concepções de criança do ponto de vista cultural. Na esfera política, a perspectiva a formação integral da criança perpassa pelo desenvolvimento da autonomia infantil e da construção de sua criticidade.

Em 2009, a Educação Infantil, por meio da Emenda Constitucional n.º 59, tornou obrigatória a matrícula para as crianças de 4 e 5 anos, pois o início da obrigatoriedade da educação fundamental foi antecipado em dois anos. O artigo 212 da Constituição Federal recebeu nova redação para os incisos I e VII do artigo 208, prevendo a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliando a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dando nova redação ao § 4º do artigo 211 e ao § 3º do artigo 212 e ao caput do artigo 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (Brasil, 2009).

Em 1998, foram elaborados os "Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil" (Brasil, 1998a), que fundamentaram a elaboração do documento o "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil" (RCNEI) (Brasil, 1998b). O RCNEI tornou-se a principal fonte de planejamento para a prática pedagógica voltada aos alunos dessa etapa.

Nesse aspecto, o documento ressalta ainda a importância das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas, tendo como atividade-guia da criança as brincadeiras com orientação pedagógica bem delineadas. Nesse sentido, o brincar, o educar e o interagir são premissas necessárias para o desenvolvimento das práticas potencializadoras do desenvolvimento infantil.

Consoante ao proposto no documento, as práticas pedagógicas contemplariam atividades em que a criança potencializaria os aspectos essenciais de sua essência, como autonomia, o reconhecimento de si, a compreensão do uso social das diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita), como recursos para a comunicação dos sentidos e

significados atribuídos aos símbolos. Essas atividades permitiriam fortalecer a capacidade expressiva da criança durante seu desenvolvimento.

As ações voltadas para o ensino de crianças de zero a seis anos, a partir dessas determinações legais, tiveram um salto qualitativo expressivo se comparado com as ações legais delineadas anteriormente. Contudo, Barreto (1998) faz algumas ressalvas: nesse mesmo movimento, a formação especializada de professores para suprir as demandas que agora cresciam não tinha tido o mesmo investimento ou pauta nas discussões sobre a Educação Infantil.

A autora ainda destaca que as instituições de ensino também não correspondiam as necessidades educacionais, sociais e pedagógicas das crianças. Em 2014, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja meta 1 do PNE 2014/2024 estabelece a universalização da educação a partir dos quatro anos, elevando a Educação Infantil ao patamar de primeira etapa da educação básica, imprescindível para o início do processo de escolarização. O PNE também incluiu essa etapa nos parâmetros de avaliação da qualidade educacional brasileira, com sinalizações para avaliações externas de aprendizagem.

Nesse diapasão, para que se possa atingir a meta destacada, o documento arrola dezessete estratégias, nas quais apresentaremos ainda nesta secção. Em linhas gerais, as orientações presentes no PNE-2014 definem o financiamento da Educação Infantil, frisando o regime de colaboração entre as três esferas — Federal, Estadual e Municipal.

Um ponto de destaque nas estratégias elaboradas para a efetivação da Meta 1 do PNE-2014 é a avaliação da Educação Infantil, a ser realizada bienalmente, considerando os parâmetros nacionais de qualidade, como a infraestrutura física, a formação docente, a gestão escolar, os recursos pedagógicos, entre outros indicadores.

Uma conexão importante a ser mencionada é a promoção da formação inicial e continuada específicas para profissionais em exercício, como também o incentivo à pós-graduação e à pesquisa como objeto de estudo os diversos fenômenos educacionais presentes na educação de crianças de 0 a 5 anos (Brasil, 2014, p. 10). Na primeira versão da LDBEN n.º 9.394/96, a Educação Infantil contemplava as crianças de zero a seis anos. A partir da Lei n.º 11.274, que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos, a idade corte para obrigatoriedade na Educação passou a ser de 4 e 5 anos.Os estudos sobre currículo, sobretudo na Educação Infantil, apresentam certa complexidade, pois, no que se refere ao currículo, a primeira ideia a ser superada é a da compreensão simplista de que este se assume como organização em blocos ou unidades do conteúdo de um programa. O currículo se compõe de toda a realidade da

Educação Infantil e contempla situações da cotidianidade das crianças, com as rotinas escolares, os recursos, o tempo e o espaço para desenvolver as atividades.

A partir de orientações curriculares específicas, as competências infantis devem ser compreendidas como elementos basilares para o planejamento.

> Planejar o currículo implica ouvir os profissionais em suas concepções e decisões, problematizar a visão deles sobre creches e pré-escolas, evitando perspectivas fragmentadas e contraditórias, que refletem a influência das várias concepções educacionais que vivenciaram ou com que tiveram contato (Oliveira, 2002, p. 168)

Assim, em seu artigo 4º, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), sancionadas por meio da resolução CNE/CEB n.º 5/2009, definem a criança como sujeito histórico e detentora de direitos e capaz, a partir das relações de interação no contexto em que vive, de construir seu reportório de mundo e iniciar o processo de constituição do reconhecimento de si e do mundo que a cerca. Nesse sentido, ao passo que descobre a si e o coletivo social dos homens, "brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (Brasil, 2009)

O CURRÍCULO COMO CAMPO DE DISPUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A NATUREZA E A ESPECIFICIDADE DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar o currículo da Educação Infantil predispõe reconhecer a grande dificuldade em se delinear orientações didático-pedagógicas que coadunem com a proposta de desenvolvimento pleno da criança, resguardando as singularidades e potencialidades infantis. Para Lopes e Macedo (2011), o currículo é demarcado por "um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constituem dessas mesmas propostas e práticas" (Lopes; Macedo, 2011, p. 17-18).

Colaborando com o debate, Moreira e Candau (2008) apontam que o currículo se assume como elemento estruturante da aprendizagem infantil, visto que ele está para além da organização disciplinar, mas envolve demandas sociais, culturais e históricas que as crianças experienciam em seus contextos de origem,

> [...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (Moreira; Candau, 2008, p. 18).

Assim sendo, compreender a criança como sujeito que pensa, sente e age de forma singular no e com o mundo é premissa para essa discussão. Silva (2011) aponta que o currículo transcende a compreensão de conjunto de conteúdos divididos em blocos disciplinares, assumindo-se como constructo social que marca e demarca territórios e imprime a identidade dos sujeitos aos seus saberes e fazeres:

> O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2011, p. 35).

Destaca-se como propositiva e necessária a discussão sobre os meandros conceituais e políticos que fundamentaram a elaboração do documento BNCC e as implicações que este apresenta na promoção das políticas públicas educacionais para a Educação Infantil. Sobretudo, se considerarmos a infância como lugar da criatividade.

Para Aguiar (2018), as dimensões filosóficas e epistemológicas que baseiam as diretrizes educacionais apresentadas na BNCC, ainda em origem preliminar, foram sustentadas por uma dimensão estratégica que imprime às orientações um forte apelo à consolidação da perspectiva conservadora de expansão da privatização do setor educacional.

As estratégias de expansão do ensino, sobretudo, encabeçadas pelo setor privado, consolidaram-se como a principal crítica levantada ao documento. Aguiar (2018) apontam outras lacunas expressivas, principalmente considerando o movimento inicial para a elaboração da BNCC, que suscitou, a princípio, ser uma ação democrática, contemplando as vozes dos professores de todo o país, mas que em sua versão final se configurou arbitrária e autocrática.

Para Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 107), a Educação Infantil deve ser desenvolvida considerando todo o universo infantil nos aspectos físicos e culturais. Na contramão desta perspectiva, a proposta apresentada na BNCC, ao não ampliar as discussões sobre "infâncias" e "crianças", desvela o quão vulneráveis eram as orientações que a compunham, sobretudo, por não contemplarem as múltiplas representações do universo infantil no contexto brasileiro. Os autores reforçam ainda o seguinte:

> [...] tanto o currículo quanto a programação pedagógica para a Educação Infantil e os cuidados começam no momento em que a criança entra pela porta da creche ou pré-

> escola, trazendo consigo uma bagagem sociocultural e histórica, que precisa ser considerada. Ter rotinas diárias, fornecer condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como sujeitos de emoções e necessidades básicas por suprir, requer atividades estruturadas e não estruturadas, previstas e imprevistas, as quais fazem parte do dia a dia de uma criança. [...] na indissociabilidade da tríade pedagógica educar-formar-ensinar (Cury, Reis e Zanardi, 2018, p. 107).

Em princípio, torna-se legítima a construção de premissas críticas sobre a BNCC devido à supressão da tríade "educar, cuidar, brincar", que balizava as orientações do RCNEI. Para Cury, Reis e Zanardi (2018), essa tríade pedagógica tem sua equivalência na Educação Infantil representada por educar-formar-ensinar. Na versão vigente da BNCC, a brincadeira e as interações permaneceram destacadas como condição para o desenvolvimento da criança.

Para Pasqualini e Martins (2020), ao analisarem os desdobramentos da BNCC para a Educação Infantil, apontam que as 21 páginas destinadas a discutir esta etapa da educação básica no documento se constituem incipientes dada a complexidade do fazer pedagógico com crianças.

Assim, a BNCC se organiza em três sessões, que discutem: i) campos de experiência; ii) objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; iii) a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Na parte preambular do capítulo que trata da Educação Infantil, o documento traz alguns apontamentos históricos, mas sinaliza que as diretrizes curriculares delineadas para o trabalho pedagógico com crianças de creches e pré-escolas continuam calcadas no reforço do binômio cuidar e educar. O documento pontua o caráter indissociável entre cuidado e o ato educativo, como mostra o excerto:

> Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2018, p. 36).

Mas adiante, a brincadeira e as interações são apresentadas como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Um ponto que foi desfocado a partir das determinações da Base se dá justamente na formação especializada dos docentes para atuarem nessa etapa de ensino. O que, em determinações legais anteriores, era regido pela ótica da educação, formação e ensino, no documento, essa perspectiva é colocada como coadjuvante aos

processos de ensino e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos, abrindo precedentes para lacunas expressivas na formação dos professores.

Desse modo, a BNCC (Brasil, 2018) define como necessários sete direitos de aprendizagem e desenvolvimentos para as crianças da Educação Infantil. Segundo Aguiar (2018), no tocante à Educação Infantil, a BNCC incorpora similaridades ao documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), especialmente na concepção dos campos de experiência, destacados mais adiante. No que se refere aos Direitos de Aprendizagem definidos na BNCC, o documento assim os apresenta: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se.

Os campos de experiência asseguram que os eixos estruturantes da aprendizagem e desenvolvimento das crianças sejam aportes de mediação para a consolidação das competências essenciais para o desenvolvimento infantil. Assim, as ações que efetivam os direitos de aprendizagem devem ter nesses dois componentes (as interações e a brincadeira) o ponto de partida para seu planejamento e realização. Os campos de experiência "constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (Brasil, 2018, p. 35).

A compreensão de campos de experiência não se apresenta como um dado inédito neste documento, mas como uma releitura do que está exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Os campos de experiência já haviam sido contemplados neste parâmetro legal, sobretudo no artigo 9:

> Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
> I - 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;
> [...] III - 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;
> [...] Parágrafo único. As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (Brasil, 2009, p. 4)

Em consonância com essas orientações, os campos de experiências se organizam da seguinte maneira:

- O eu, o outro e o nós: suscitam a promoção de experiências significativas de aprendizagem, em que as crianças possam interagir com seus pares e adultos, construindo assim seu repertório de mundo. Essas experiências devem ampliar como a criança percebe a si e aos outros, valorizando sua identidade, cultura e o respeito às diversas manifestações que nos compõem a historicidade dos homens.
- Corpo, gestos e movimentos: através do brincar (coordenado ou espontâneo), as crianças exploram o mundo e as significações produzidas e trabalham a consciência corporal, assim o repertório de movimentos propiciará tanto o desenvolvimento motor, quanto a captação do todo social que está a sua volta.
- Traços, sons, cores e formas: a criança deverá ser conduzida a conhecer e se apropriar das diversas manifestações artísticas, culturais e cientificas, logo deve ser levada à contemplação de obras de artes, danças e outras expressões artísticas que suscitem o reconhecimento do sensível.
- Escuta, fala, pensamento e imaginação: como aporte biológico necessário para o desenvolvimento, a criança deve ser levada a ter contato com diversas situações em que a comunicação se desenvolva facilmente por meio de rodas de conversas, pois a escuta sensível das vivências infantis amplia a compreensão do repertório representativo de si e dos vários papéis sociais que a criança presencia (pai, mãe, professora, etc.).
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: a criança deve ser desafiada a perceber-se em diversos espaços, compreendendo as concepções de relação e transformação. Nesse aspecto, a criança deve ser levada a desenvolver noções de Geografia, Matemática, Química e Física. As crianças devem direcionadas com linguagem acessível à sua idade e atividades significativas e demonstrativas nas quais ela possa guiar-se na aquisição deste universo de compreensões.

Um ponto que pode ser considerado positivo na organização dos campos de experiências é que, além de ressonar a importância da aprendizagem significativa por meio da valorização das experiências, a Base incute a necessidade de se ampliar o debate sobre a Sociologia da Criança (Sarmento, 2008), ponto aqui destacado como insuficientemente trabalhado no escopo do documento.

Apesar do forte apelo instrucional, o documento não suscita nenhuma ressignificação das práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil, mas assume-se como uma releitura emergencial de legislações anteriores. Isso se torna notório, principalmente, se for considerado

o conteúdo do documento encaminhado para o fortalecimento da desregulação por parte do Estado.

Nesse sentido, a BNCC — que inicialmente se apresentou como o conjunto de aspirações, concepções e sentidos organizados de forma colaborativa, entre todos os professores do país — não demorou a assumir sua verdadeira face: um composto de normativas que, em linhas gerais, distancia a perspectiva de criança enquanto sujeito histórico e, portanto, cultural.

Para Dourado e Oliveira (2018), a BNCC se imbuiu de um caráter conservador, autocrático e de cunho privatista, devido à forte tendência de desregulação das políticas educacionais, sobretudo no que se refere ao financiamento. Os autores também salientam que o documento pouco se deteve ao elaborar uma proposta curricular comum a toda federação, apresentando, em contrapartida, um conjunto de competências a serem adquiridas pelos estudantes, fundamentando uma proposta neoliberal alinhada a práticas pedagógicas pragmáticas.

Essa perspectiva acabou por enrijecer as práticas pedagógicas, principalmente na secção que discute a Educação Infantil, e por instituir um movimento de consolidação do currículo mínimo necessário para a aquisição das competências instituídas na BNCC.

> A BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, constituindo, a partir de sua terceira versão, um documento normativo que deverá servir como diretriz para a construção dos currículos das redes públicas e particulares de ensino nas instâncias municipais, estaduais e federais para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 8).

Outro ponto analisado se assenta na forte tendência pragmática delineada no documento. O discurso voltado para a consolidação das competências por meio dos norteados educacionais legitima a supremacia do individual sobre o coletivo utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes).

Desta forma, ser competente "significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído" (Barbosa; Silveira, 2017, p. 1). Por conseguinte, entende-se que, ao tratar massivamente a ideia de competência, a BNCC traz uma visão instrumental sobre o trabalho pedagógico, refletindo também na formação dos docentes e no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Ao não problematizar suas diretrizes do ponto de vista de deixar explícito as concepções de infância e criança, a BNCC apreende a ideia de ensino sistêmico, engessado na Educação

Infantil. A leitura epistemológica da concepção social dos "direitos" de aprendizagem focaliza direitos sociais das crianças que estão para além da escolarização destas. Nesse movimento, não se nega, tampouco se minimiza, o papel da escola, sobretudo enquanto instituição social, mas reforça-se a perspectiva adotada no início desta análise: a educação como prática social é instrumento humanizador, o real papel da educação.

CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS

Discutir a perspectiva do currículo na educação infantil se assume como uma tarefa complexa, sobretudo se considerarmos que a especificidade do fazer docente nesta etapa da educação básica deve ser múltipla e dinâmica, coadunando com a natureza das crianças. Deste modo, Lopes e Macedo (2011) apontam que a discussão sobre o currículo é sempre uma temática fundante na busca por se atingir a qualidade do ensino na educação básica, e por conseguinte resulta em práticas pedagógicas que se alinham às reais necessidades das crianças. As autoras ainda afirmam ser necessário desconfiar da tradição pedagógica que opera sobre a concepção de currículo de forma pragmática, que se distanciam das manifestações das singularidades infantis, da forma como as crianças pensam, sentem, e agem no e com o mundo, enquanto objeto de conhecimento do fazer pedagógico na Educação Infantil.

Ao levantar as discrepâncias apresentadas na BNCC, ressaltamos a proposta inicial, que é sinalizar o currículo na Educação Infantil enquanto campo de interesses antagônicos que sustentam o movimento dialético (Marx, 2011). A partir da antítese gerada entre o que está disposto nas orientações curriculares e o que é vivenciado nos contextos da Educação Infantil, podemos perceber a necessidade emergente de ampliarmos esse debate acerca da materialidade do currículo nesta etapa da educação básica: a quem interessa essa forma de organização curricular? Que grupo social é beneficiado com esta forma de pensar e fazer a Educação Infantil? Os donos do capital ou os filhos da classe trabalhadora? Que conteúdos promovem o desenvolvimento pleno das crianças em creches e pré-escolas?

A pesquisa direcionou pontos necessários que incidem sobre a reflexão da prática pedagógica com crianças bem pequenas e pequenas, os quais devem ser problematizados. Caso contrário, endossarão práticas que inviabilizam a manifestação do ser criança no contexto de Educação Infantil, tolhendo as crianças de um processo de desenvolvimento pleno e emancipatório.

Nesse sentido, este estudo apontou que os delineamentos apresentados pela BNCC para a Educação Infantil se constituem em ações incipientes e que descontextualizam o fazer

pedagógico com crianças, apresentando um currículo mínimo como caminho para a aquisição por parte das crianças bem pequenas e pequenas, das competências e habilidades delineadas no documento.

A pesquisa ainda reforçou que as orientações propostas no documento, apesar de não se constituir em um currículo, apresentam um forte e rigoroso apelo instrucional, o que tem reverberado no planejamento abstrato em creches e pré-escolas. Deste modo, tomando como referência a problematização de Pasqualini e Martins (2020), que discutiram os pressupostos da base a partir da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, as autoras levantam que, para a Educação Infantil, o documento apresenta uma forte tendência para a perspectiva antiescolar e idealista de educação, sobretudo, por suprimir do texto as palavras "escola", "ensino" e "aluno", na tentativa de consolidar a proposta de aprendizagem infantil a partir da exploração da ideia de campos de experiência. Encontramos, assim, escopo que justifica a adoção da categoria "disputa" para este trabalho.

Nesse sentido, a disputa se materializa aqui no campo imaterial das ideologias e se corporifica no ato educativo em creches e pré-escolas, centralizando-se na própria discussão levantada no documento acerca de campos de experiência, que não se constitui em uma orientação insólita dadas diretrizes anteriores, mas revela a retomada da perspectiva construtivista e biologizante de Piaget.

Essa afirmativa acaba por consolidar a dicotomia sujeito-objeto, reverberando em práticas que não contemplam a singularidade e as reais necessidades das crianças. Esse enviesamento acaba por desvirtuar ou empobrecer atividades que são necessárias ao desenvolvimento infantil, como o brincar, enquanto atividade referência da criança para a apropriação dos signos culturais.

Deste modo, esperamos que o presente artigo, possa suscitar um debate mais amplo em relação às práticas pedagógicas na Educação Infantil, evidenciando que as propostas curriculares em vigência, ao não sinalizarem a natureza epistêmica da criança, não coadunam com a necessidade de ações pedagógicas voltadas ao seu desenvolvimento pleno. Faz-se necessário descortinar as teias ideológicas presentes nas atuais orientações, pontuando, sobretudo, a perspectiva que reforça e legitima uma educação dual, em que as crianças da classe trabalhadora, são destituídas de momentos em que possam potencializar seu ser criança em toda a dimensão.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva.; DOURADO, Luis Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. cap. 1, p. 8-22. Disponível em: https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf#page=39. Acesso em: 05 jan. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

BARBOSA, Ivone; TELES, Telma Aparecida Martins Silveira; SOARES, Marcos Antônio. Educação infantil e currículo: o entusiasmo da cultura e a alegria da criança na superação de uma educação homogeneizadora. **Debates em Educação**, *[S. l.]*, v. 13, n. 33, p. 74–93, 2021. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12698. Acesso em: 06 jan. 2025.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da educação infantil no Brasil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998. cap. 3, p. 23-33. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_II.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfiei.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular nacional para a**

educação infantil. v. 3. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. Educação infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033. Acesso em: 30 abr. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luis Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. cap. 5, p. 38-43. Disponível em: https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf#page=39. Acesso em: 05 jan. 2025.

EBY, Frederick. **História da educação moderna**: teoria, organização e práticas educacionais (Século XVI/ Século XX). Brasília (DF): Instituto Nacional do Livro, Porto Alegre-RS: Globo, 1976.

GABRIEL, Angélica Feslke; FERRAZ, Viviane Martins Vital; SARTURI, Rosane Carneiro. As relações público-privadas nas políticas públicas da educação básica. **Revista Literatura em Debate**, v. 19, n. 33, p. 20–41, 2024. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/4727. Acesso em: 7 jan. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. 1999.

KRAMER, Sonia. **A política da pré-escola no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. *In*: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo. (org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliografia, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARX, Karl. **O Capital [Livro 1]**: crítica da economia política. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. *In*: **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 17-48 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425–447, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312. Acesso em: 04 jan. 2025.

ROSA, Cristina Dias; LOPES, Elisandra Silva. Aventura de viver, conviver e aprender com as crianças. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008, cap. 3, p. 49-68.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. cap. 1, p. 17-39

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOBRE OS AUTORES

Poliana Andressa Costa Melonio
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste (RENOEN), pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestre em Educação, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora da Educação Básica- SEMECT, Caxias - MA.
E-mail: policaxiasma@hotmail.com

Valter dos Santos Mendonça Neto
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste (RENOEN), pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestre em Informática Aplicada, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Professor do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) - Campus Açailândia.
E-mail: valter.neto@ifma.edu.br

Leomar Campelo Costa
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste (RENOEN), pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal do Maranhão - IFMA. Professor da rede pública municipal de Cajari-Ma e da rede pública municipal de Pedro do Rosário-Ma e membro titular da cadeira 38 na Academia Vianense de Letras.
E-mail: leomarcampelo1@gmail.com

Íris Maria Ribeiro Rocha
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora do Doutorado em Ensino da Rede Nordeste (RENOEN).
E-mail: porto.iris@gmail.com

Artigo recebido em 25/01/2025.
Artigo aceito em 20/05/2025.