

ESCRITAS E DISCURSOS EM COMPARAÇÃO: TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO CENTRO-OESTE¹

Ana Carolina Lopes Garrido²

Resumo

Este texto apresenta resultados de pesquisa, desenvolvida em dois anos de Iniciação Científica (IC), que toma como objetos e fontes de análise quatro textos/documentos curriculares locais (TDC) produzidos na região centro-oeste, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), endereçados à educação infantil, publicados em anos distintos, a saber: Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia (*DCEI-GO*, 2020); Referencial Curricular para a Educação Infantil de Campo Grande (*RCEI-CG*, 2019); Currículo em Movimento do Distrito Federal (*CRM-DF*, 2018) e Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (*DRC-MT*, 2018). Para as análises pretendidas, orientamo-nos metodologicamente pelos Estudos Comparados (SILVA, 2016, 2019 e 2023), buscando como objetivo analisar os discursos e escritas que designam um conjunto de princípios, de aquisição tácita, que regulam as interações comunicativas em instâncias oficiais ou locais, conferindo diferencialmente legitimidade e relevância para os significados propostos pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Em síntese, registramos que os TDC se tornam peça chave dentro do campo de (re)produção curricular e no jogo das forças sobre a educação infantil (ou da infância), que arregimentam forças com capacidade de convencimento sobre a necessidade de modificar da ordem dominante.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Textos/Documentos Curriculares; Educação Infantil; Base Nacional Comum Curricular(BNCC); Centro-Oeste

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados de pesquisa, desenvolvida em dois anos de Iniciação Científica (IC), que toma como objetos e fontes de análise quatro textos/documentos curriculares locais (TDC) produzidos na região centro-oeste, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), endereçados à educação infantil, publicados em anos distintos, a saber: Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia (*DCEI-GO*, 2020);

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva, da Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Bolsista Produtividade D CNPQ; e-mail: fabiany.tavares@ufms.br

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), participante bolsista de Iniciação Científica CNPq – PIBIC 2021/2022 e 2022/2023.

Referencial Curricular para a Educação Infantil de Campo Grande (*RCEI-CG*, 2019); Currículo em Movimento do Distrito Federal (*CRM-DF*, 2018) e Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (*DRC-MT*, 2018).

Nas condições de objetos e fontes os TDC são, respectivamente:

entendidos como impressos, que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, mobilizam discursos na produção das verdades do processo de escolarização. E, nesse sentido, operam na seleção e distribuição dos conhecimentos que chegam às escolas e no modo como estes devem ser recebidos. Esse entendimento permite a análise de sua materialidade, isto é, suporte material da construção de práticas nos espaços educativos [...] particularmente, escritas e dialógicas, ocupam, de um lado, espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular, oficial; e, de outro, diferenciam-se de outras fontes por contemplar propósito muito particularizado, isto é, o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de escolarização, com base em uma rede de intertextualidades que se alimenta da política educativa ao desenvolvimento dos processos educativos nas escolas e nas salas de aulas, respectivamente. (SILVA, 2016, p. 214).

A par disso, nos aproximamos do território e/ou mercado linguístico contraditório (Cf. BOURDIEU, 1977), representativo do processo de reorientação curricular brasileiro, em suas nuances locais, neste caso estadual e federal, na busca pela regionalidade, ao mesmo tempo, que considerados nas condições de elaboração determinadas pela combinação de fatores. Combinação na qual destacamos os direitos individuais postulados como para todos (direito à aprendizagem), em meio as discussões de uma escola sem partido, os conflitos em tornodo que se considera conhecimento legítimo e as dimensões da formação escolar.

Fatores que, de um lado, problematizados e/ou defendidos desde uma base comum, entendida/apreendida como “instituidora do comum”, incrementada nos moldes da renovação, isto é, de questionar prática e teoricamente os fundamentos e os efeitos do direito à educação e; de outro, impressos na inserção de novos conteúdos integrados às características regionais e locais da sociedade.

Neste contexto, incursionamos por escritas e discursos³ que designam um conjunto de princípios, de aquisição tácita, que regulam as interações comunicativas em instâncias oficiais ou locais, conferindo diferencialmente legitimidade e relevância para

³ Objeto da pesquisa TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES LOCAIS (2017 a 2023): escritas, discursos e comparações entre as histórias individuais e a história coletiva (Coordenada pela Profa. Dra. Fabiana de Cássia Tavares Silva, Bolsista Produtividade PQ D, 2021).

os significados propostos pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Ao regular os processos de comunicação, regula também a formação de identidades e práticas, posicionando os sujeitos nos contextos comunicativos em que atuam.

Incurção orientada pela hipótese de que os TDC se auto identificam como potenciais para a prática que emerge, de referência ou em movimento, como algo justificado em decorrência do seu contexto, isto é, documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais e, ao mesmo tempo, como uma conduta dotada de certa autonomia em relação à situação de ocorrência (fases e etapas da Educação Básica), ou melhor, como o produto de uma relação dialética entre um contexto (escolas) e um *habitus* (necessidade de política de conhecimento).

Este território fundado em noções de capital escolar, portanto, simbólico e social, cujo lucro (simbólico) pedagógico arquiteta uma situação de comunicação no desenvolvimento curricular, sem, contudo, entendê-lo como:

[...] processo de construção que envolve pessoas e procedimentos acerca destas interrogações: Quem toma decisões acerca das questões curriculares? Que escolhas são feitas e que decisões são tomadas? Como é que estas decisões são traduzidas na elaboração, realização e avaliação de projetos de formação? (PACHECO, 2005, p. 48).

Evidenciando, que tal desenvolvimento, nos limites dos resultados e análises construídos e informados aqui, se expressa na escolha de uma base comum com conhecimentos oficiais, como meio de operacionalizar o propósito da escola básica e de dar forma às orientações reformistas. Orientações essas operadas em conjunto de competências pessoais e sociais, cognitivas e comunicativas, como conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação, cujo limite está administrado por campos, delimitados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que contemplam comportamentos, habilidades e conhecimentos a serem construídos pelas crianças a partir de interações e brincadeiras.

Neste contexto, metodologicamente nos aproximamos dos Estudos Comparados (SILVA, 2016, 2019 e 2023), ancorado em uma prática de pesquisa, que sustenta outra representação, ou outro delineamento qualitativo à comparação, incursionando pela perspectiva de renovação, ou reconstrução das ferramentas da pesquisa comparada. Como parte desta metodologia se encontram as áreas de comparação, encaradas como estratégias e táticas e não apenas como expressão da repetição, mas como conjunto de disposições que vem sendo recriado, atualizado, portanto, continuamente re-produzidos

(produzido de novo) no decorrer dos estudos, neste caso, sobre currículo em/para educação infantil. Diante disso, são eleitas como áreas, as *concepções de criança e infância*, os *direitos de aprendizagem*, os *campos de experiências* e os *tempos e espaços*.

Em *concepções de criança e infância* concentramo-nos nas defesas que apreendem a infância diante dos significados dados a ela, dependentes do contexto no qual surge e se desenvolve e, também, das relações sociais nos seus aspectos econômico, histórico, cultural e político, entre outros (QUINTEIRO, 2005). Aspectos esses, que colaboram para a constituição de tais significados e concepções, que, por sua vez, nos remetem a uma imagem de criança contextualizada, projetada em diferentes infâncias coexistindo em um mesmo tempo e lugar. No tocante aos *Direitos de Aprendizagem* nos encontramos imersos nas defesas em torno da suposição de que o direito à educação passa a ser reivindicado no âmbito das aprendizagens individuais, ao mesmo tempo, que necessitando ser reenquadrado em mecanismos de diferenciação pedagógica. Isto diante, de uma crítica recorrente no campo curricular remetida às dificuldades em articular direitos de aprendizagem às competências cognitivas e socioemocionais. A garantia de direitos requer a permanência da atenção aos “dispositivos de governança escolar democrática, matizados pelas dimensões de equidade e qualidade” (DIAS DA SILVA, 2020, p. 172).

Em relação aos *Campos de Experiência*, tomados como forma de organização curricular, tensionados, de um lado, como parte da garantia de direitos de aprendizagem e, de outro, como conceito de ordem mais especificamente metodológica, ou seja, referidos mais diretamente ao modo de condução do trabalho pedagógico. Ambos distantes do preconizado em Finco (2015, p. 241) ao informar que os campos de experiência se referem aos “[...] diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e, não as áreas e as dimensões de saberes que as crianças têm o direito de aprender”. Por fim, quanto aos *Tempos e Espaços*, nos posicionamos contrários ao disciplinamento presente na BNCC (2017), que visa, principalmente, à normalização de certos comportamentos estabelecidos como incondicionalmente necessários para as aprendizagens.

Em acordo com as áreas acima, interessa-nos decodificar a presença e/ou ausência dos códigos trazidos pela BNCC (2017) nos textos/documentos curriculares para a educação infantil produzidos pelos TDC eleitos. Decodificar, significa apreender as disputas pelo domínio do controle simbólico, na medida em que determina o que é legítimo e o que é ilegítimo, o que é pensável e o que é impensável nas interações

projetadas para os processos de aprendizagem, a produção de sentido para/no campo curricular vinculada a uma economia das trocas simbólicas, caracterizada por uma lógica regida pelas condições sociais de produção, que respondem a eficácia simbólica da comunicação escolar (produzida pela BNCC e reproduzida pelos TDC analisados).

DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCRITAS E DISCURSOS

Partimos de fatos que têm lugar no processo de sua construção, ainda no governo Dilma (2015), com a apresentação de uma primeira versão intitulada “direito de aprendizagem”⁴ e, seguida de uma segunda versão, durante o impeachment do Governo (2016), que registra as opiniões coletadas pelas associações de professores e/ou pessoas que tinham interesse em contribuir com o debate e; por fim, a terceira versão, no Governo Temer (2017), sem o debate necessário das questões discutidas.

Destes fatos incursionamos pelo suposto de que a Base se constrói em um espaço social, no qual se manifestam diversos agentes em disputa, com acúmulos desiguais de variados capitais e com interesses e estratégias diversos, na busca por fazer valer suas posições como legítimas e, ao mesmo tempo, encaminhar um “modelo” de qualidade para a educação básica brasileira.

Contudo, a desigualdade de capitais dos agentes envolvidos, no momento de escrita, subsumiu aos interesses e estratégias trazidos por pelo Movimento pela Base⁵, iniciativa da sociedade civil composto por diversas instituições, com agentes multiposicionados no espaço político, econômico e educacional, que se colocam como atuantes da área da educação, dentre elas, podemos citar Fundação Roberto Marinho, Fundação Natura, Fundação Lemann, Intituto Unibanco, Fundação telefônica Vivo, entre outras intidades, que buscam influenciar desde a aprendizagem de cada estudante, passando pela formação docente, aliada aos recursos didáticos utilizados em sala, até as avaliações externas.

⁴ Elaborada por uma equipe de 116 especialistas de 35 universidades, sistemas de ensino e entidades como a própria UNDIME, em um trabalho com 29 equipes e com 12 assessores. Sujeitos esses que foram convidados pelo MEC para compor a construção do documento preliminar. Este documento foi disponibilizado para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016, “recebendo mais de 12 milhões de contribuições – individuais de organizações e de redes de educação de todo o País –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica”. (MICHETTI, 2019, p. 6).

⁵ A propósito, a fundação oficial deste Movimento acontece em abril de 2013, quando a Lei n 12,796, insere a referência a uma “Base Nacional Comum” na LDB n. 9394.

Vale dizer, que esta atuação e suas buscas se encontram amparadas por interlocuções em eventos promovidos pela Fundação Lemann, organizados na Yale University, Columbia University, Harvard University, University of Illinois e Stanford University. Agrega-se a isto, o

“Lemann Dialogue”, evento que reúne acadêmicos, empresários e agentes do poder público, de organismos internacionais e da chamada sociedade civil para a discussão de questões consideradas estratégicas para o Brasil, como a educação. Seminários específicos sobre a BNCC, financiados pela Fundação Lemann, também ocorreram em Campinas e em São Paulo. (MICHETTI, 2009, p. 05 -06).

Nesta etapa da educação básica, se apresenta como estratégias para a construção dos currículos, a observação de alguns quesitos, a saber: visão de criança; direitos de aprendizagem; interações e brincadeiras como eixos estruturantes do aprendizado; experiências e; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixas etárias. Quesitos esses, que depreendemos de um modelo informado em escrita por aproximações ao processo de distribuição de conhecimentos.

Conhecimentos objetivados que se nomeiam como campos de experiências para o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, parte da idealização do sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Para tanto, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Tal idealização parece obedecer a padronização remetida aos campos de experiências, pseudo resultante de processos de seleção social e histórica, do qual participam diversos intervenientes ideológicos e materiais, negociando propósitos individuais e coletivos, que desencadeiam uma série de operações intelectuais.

Operações determinadas pelas condições propostas para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los e nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Proposição, que *per se* solicita a relação dos novos dados com as informações armazenadas previamente, que envolvem a autorregulação, aspectos motivacionais, reflexão e criticidade, diante do fluxo de informações que compõem o conhecimento científico.

Esta composição permitida discursivamente, pela abordagem da articulação entre micro interações comunicativas escolares e macroestruturas sociais, implicando ainda o reconhecimento da existência de uma hierarquia nas formas de comunicação possíveis nas instituições de educação formal, pautadas em “estudantes”, como “naturalmente” a unidade elementar simbólica da educação e do mercado sustentada pela ideia da “propriedade nacional”. Ideia alimentada por mecanismos de “captura” e manipulação da subjetividade destes sujeitos, por meio da imersão em programas que possam melhorar as políticas públicas da educação, impostos pelo projeto hegemônico neoliberal.

Dito isto, particularmente, no capítulo intitulado “A etapa da Educação Infantil” apreendemos formas e informações sobre a necessária formação da criança para a transição para o Ensino Fundamental, por meio de uma proposta organizada sobre quatro elementos fundantes: I) direitos de aprendizagem; II) campos de experiência; III) objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; IV) grupos etários. Para esses, preservam-se, também, interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, já anteriormente preconizado nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DNCEI, 2013). Acrescentamos que sua proposição, ainda, se dá em meio aos direitos de aprendizagem desdobrando-se em objetivos de aprendizagem, dentro de uma organização curricular por campos de experiência, considerando que,

na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências 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, 2017, p. 38).

Em acordo com os pressupostos acima delineados, a BNCC (2017) confirma o seu pacto com a educação integral, distinguindo a Educação Básica como formação e desenvolvimento humano pleno, privilegiando a dimensão intelectual (cognitiva) e a

dimensão afetiva, propondo uma visão plural, integral do estudante como sujeito de aprendizagem. Além disso, determina os direitos de aprendizagens, visando uma mudança relevante no processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de contribuir para a formação integral do estudante e sua permanência no ambiente escolar, bem como formar cidadãos capazes de transformar-se e promover a sociedade.

Entre a finalidade e a capacidade **interessa-nos** decodificar a presença e/ou ausência dos códigos trazidos pela BNCC (2017), junto a isso, a produção de sentido vinculada a uma economia das trocas simbólicas, caracterizada por uma lógica regida pelas condições sociais de produção, que respondem a eficácia simbólica da comunicação escolar (produzida pela BNCC e reproduzida pelos textos/documentos analisados).

Comunicação projetada na criação de uma “falsa consciência curricular” como produto de instauração e manutenção de campos e práticas necessárias para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, com vistas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos – aprendizagens -, que respondem às estratégias de investimento social, consciente ou inconscientemente, orientadas para institucionalização da garantia de direitos.

Dito de outra forma, o poder desse novo currículo concentra os poderes econômicos, políticos e simbólicos e impõe um *habitus* próximo de “verdades” que se transformam em senso comum, de que o conhecimento é o melhor mecanismo para resolver os difíceis e complexos problemas da sociedade, e os indivíduos (desde crianças) são responsáveis por esta realização e por seu sucesso e colocação no mercado.

DO LUGAR DOS TDC REGIÃO CENTRO-OESTE

Entendemos os TDC como o resultado das escolhas operadas por comunidades epistêmicas⁶ de redes de ensino, sobre o currículo oficial, portanto, transformações do conhecimento especializado em um novo texto que visa à organização do trabalho das escolas e dos professores. Esses documentos constituem, portanto, uma referência para a constituição e circulação do conhecimento real, ou **regionalizado**.

O DCEI-GO registra ter sido elaborado por diversos profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME), constituindo-se por orientações a serem consideradas através das instituições educacionais, pela elaboração, implementação e avaliação dos seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) a partir de 2020, compreendendo.

⁶ Compostas por grupos de professores/especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber – poder”. (LOPES, 2006, p. 41).

é ser uma criança, num determinado contexto histórico, social, econômico e político, pressupõe que o(a) professor(a) reconheça e identifique a lógica, o pensamento, a ação da criança, para daí, em articulação com o que é expresso em termos legais, planejar quais práticas pedagógicas serão desenvolvidas com e para ela (*DCEI-GO*, 2019, p. 7).

Diante disso, organiza-se em três sessões, a saber: Educação Infantil por um Currículo em Construção, Currículo em Construção organizado por Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento e Campos de Experiências e, Transições (se refere a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental).

O *RCEI-CG*, apresenta-se como construção coletiva envolvendo os profissionais de educação da Rede Municipal durante o Programa de Formação “Reflexões Pedagógicas: diálogos entre a teoria e a prática”, em 2019. Desta construção, apreendemos o registro da conformidade com a BNCC (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) no reconhecimento da “criança centro do planejamento, evidenciando o cuidar e o educar vinculados à concepção de infância e de criança construídas socialmente” (*RCEI-CG*, 2019, p. 19).

Esta conformidade delinea-se em seis sessões, que contemplam os Aspectos conceituais sobre a Educação Infantil, a Avaliação e Transições na Educação Infantil, os Campos de Experiência como possibilidade de arranjo curricular para a educação infantil, os Campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a Educação e Diversidade e, a Educação Especial (*RCEI-CG*, 2019).

O *DRC-MT* registra ter sido elaborado para garantir qualidade da educação, pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Diante disso, busca fornecer orientações para que os professores criem ambiente propício para a aprendizagem, onde as interações e brincadeiras são utilizadas como instrumentos para o desenvolvimento das crianças, sempre com o auxílio do professor como guia e facilitador desse processo.

Parta tanto, suporta 3 seções com seus subtópicos, para o arranjo curricular proposto: Concepções que orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil; Os campos de experiências no currículo da Educação Infantil Mato-Grossense e; Síntese das aprendizagens e desenvolvimento das crianças no percurso da Educação Infantil.

O *CRM-DF*, registra-se portador de um novo olhar para o currículo, considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contudo destaca que se pauta em um currículo anterior, construído por meios de várias ações e debates, além da incorporação de profissionais que trabalham nas instituições da primeira infância, em 2014.

Vale dizer que este novo olhar se encontra direcionado pelas seguintes seções: A identidade do Distrito Federal expressa no currículo; O Distrito Federal e suas crianças: um olhar à diversidade cultural das infâncias; Educação Infantil para quê?; Crianças e infâncias (com)vivendo na Educação Infantil; Quais são os eixos integradores do currículo da educação infantil?; Organização do trabalho pedagógico; Inserção e acolhimento; Recomendações sobre as práticas sociais; Dimensão religiosa na educação infantil? uma questão a ser discutida entre os profissionais da educação; Instituição de educação infantil e família: experiências compartilhada; Por uma educação infantil inclusiva e acolhedora; Transição na educação infantil; Avaliar: processo sensível, sistemático e cuidadoso; 1º ciclo da educação básica; O mundo infantil imerso em campos de experiências.

DAS ÁREAS DE COMPARAÇÃO: ESCRITAS E DISCURSOS NOS TDC

Do lugar, assumido por estes TDC, nos aproximamos das áreas de comparação, eleitas para dar forma ao objetivo em analisar acerca das *concepções de criança e infância, direitos de aprendizagem, campos de experiências e tempos e espaços*.

Para os *direitos de aprendizagens* os quatro TDC analisados registram que a fonte para a definição se encontra na 2ª versão da BNCC (BRASIL, 2016), mantidos no documento homologado, isto é, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, 2009), em seu artigo 6º, ao apontar que as instituições educacionais, ao respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, podem garantir os direitos de aprendizagens e desenvolvimento.

Diante disso, o *DCEI-GO (2020)*, apresenta o seguinte registro

Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se – são os fundamentos da Base para a Educação Infantil, por se referirem, as formas que as crianças se apropriam do mundo físico e sociocultural. Ou seja, não é adequado, pensar nos campos de experiências e nos seus respectivos objetivos, sem considerar quem são os sujeitos desse

processo e as maneiras peculiares, pelas quais, eles interagem, aprendem e se desenvolvem. (DCEI-GO, 2020, p. 15).

Diferentemente o *RCEI-CG (2019)*, disserta sobre os direitos de aprendizagem aproximando-o desenvolvimento e apresentados

como os modos pelos quais as crianças aprendem e, por isso, precisam ser garantidos a todas. Eles se apresentam na educação infantil pela BNCC, no entanto, tiveram sua origem nas DCNEI (2009b) a partir dos princípios que regem a educação, quais sejam: ético, estético e político. Os direitos de conviver e conhecer-se decorrem do princípio ético, os de brincar e explorar do estético e os de participar e expressar, do político. (RCEI – CG, 2019, p. 28).

O encontro dos direitos com as competências, definidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas” (BRASIL, 2017, p. 8), acontece no *DCR-MT (2018a)*, ao adotar os mesmos direitos de aprendizagens e desenvolvimento apresentados pela BNCC (2017), quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (MATO GROSSO, 2018a, p. 24-25). A ilustração por verbos parece materializar um discurso contraditório com a proposição de vivências, experiências e práticas, de um lado, registrado por uma escrita indutora de desenvolvimento individual, pessoal e social e; de outro, remetida à vigilância ao processo de construção de procedimentos e significados.

Indução e construção que permanecem no *CRM-DF (2018)* pela oferta de subsídios às instituições de educação coletiva para a primeira infância, centradas na elaboração, desenvolvimento e avaliação de Propostas Pedagógicas (PP2). Essas com o objetivo de alcançar um “atendimento educativo de qualidade aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros documentos legais. (*CRM-DF*, 2018, p. 09).

O alinhamento em si informa que as intenções não são explícitas, aquilo que se deseja alcançar com tal proposição, o que se atingirá a partir dessa proposta parece se distanciar do movimento, isto é, que emerge e se concretiza a partir dos encontros, diálogos, vivências, compreendendo a importância das culturas, histórias, representações

e narrativas, bem como das linguagens que congregam diversas etnias, faixas etárias, gerações.

Supomos que as diferenças se alimentam pela submissão ao cenário das competências, ao mesmo tempo, que a pretensão de alcançar a construção da identidade e da subjetividade dos pequenos, no mesmo formato já impresso pela BNCC (2017), isto é, a necessidade (grifo nosso) de pensar sobre o mundo ao seu redor, desenvolvendo estratégias de observação, criação de hipóteses e narrativas. Enquanto o DCEI-GO (2020) evidencia o direito como direito de construir significados sobre si e os outros, em situações que possam desempenhar um papel ativo no mundo que a cerca.

Isto porque, apreendemos que os *direitos de aprendizagem* são momentos em que a criança desenvolve suas habilidades, garantindo uma educação de qualidade e, não que necessitam desenvolver-se para assegurá-la. Em relação aos *campos de experiências* registramos desde:

os conhecimentos do patrimônio da humanidade – artísticos, culturais, ambientais, científicos e tecnológicos – as práticas sociais, as interações entre os sujeitos, num tempo e espaço de vida comum entre as crianças e adultos, delineadas no Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimento; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. (DCEI-GO, 2020, p. 17-18).

Aproximando-se no *DCR-MT (2018a)*, a preocupação com o desenvolvimento integral da criança, isto é, as interações e as brincadeiras, as quais devem permear todas as ações pedagógicas. E, perpassando no *CRM-DF (2018)* como um novo olhar em relação à criança, por meio de “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” (p. 60).

Isto posto, até culminar na crença na “inovação” desses campos, quando o *RCEI-CG* introduz um sexto campo de experiência, Mundo social e natural: investigação, relação, transformação e preservação. Tal introdução resulta do desmembramento do campo de experiência Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações e, da alteração do campo Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação com a inclusão da escrita, agora nomeado Escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação (*RCEI-CG*, 2019, p. 31-32).

Vale ressaltar, que a crença na inovação registrada parece admiti-la como o saber essencial e imutável, talvez indispensável para a sobrevivência de uma cultura e de cada sujeito nessa cultura. Tal admissão toma forma na priorização da participação em

situações de comunicação em diversificadas experiências com a língua materna, interagindo com a cultura falada e escrita. A oralidade, a leitura e a escrita são expressões de linguagem e se articulam na forma como as crianças se colocam no mundo, como perguntam, explicam, narram e dialogam. É importante aprender a falar, questionar, opinar, participar, argumentar, e não apenas pronunciar palavras, assim como é importante aprender a escrever e não somente a escrita das letras. Entende-se, assim, a função social que a linguagem (oral e escrita) carrega, considerada como um instrumento cultural complexo, permitindo a comunicação e o registro da expressão, do conhecimento e da imaginação. (RCEI – CG, 2019, p. 43).

Todavia, ao comparar os *campos de experiências* nos quatro documentos encontramos o pressuposto da compreensão acerca da articulação e integração entre eles, mas, com diferentes endereçamentos à ação docente e/ou pedagógica, ao mesmo tempo, que o envolvimento na experiência e na construção da aprendizagem projetam a criança como um ser com competência e capacidade de atividades, cabendo ao professor organizar o ambiente, observá-la e escutá-la para a compreender e responder-lhe. Dessa forma, esperam desenvolver competências na criança e, para tanto, mais diretamente ligada ao modo de condução do trabalho pedagógico do professor.

Estes lugares ocupados pela ação dos professores suportam

planejar, intencionalmente, ações educativas e pedagógicas em que a educação e o cuidado estejam presentes em todas as ações da rotina, uma vez que são intrínsecos à existência humana e pressupõem ética, responsabilidade, afeto, cooperação e acolhimento nas relações que são estabelecidas nesses ambientes, pois este binômio é imprescindível na constituição da identidade, autonomia e subjetividade das crianças. (DCEI-GO, 2020, p. 31).

possibilitar, em sua prática pedagógica, as interações das crianças com as diversas culturas, com seus pares e com outros adultos, garantindo aprendizagens significativas [...] a observação constantemente aliada ao olhar sensível, também, auxilia os profissionais no exercício reflexivo, diante da tomada de decisão e condução do processo educativo. (RCEI – CG, 2019, p. 25, 36).

Em síntese, tão próximos na contemplação de experiências sensoriais, corporais, estéticas e intelectuais, mas, equidistantes da preconização do contato ativo das crianças

com práticas sociais e culturais de natureza artística, científica, filosófica e da cultura corporal.

Ao analisar a última área de comparação, *tempos e espaços*, cuja atenção colabora para “ampliar o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 28), apreendemos a figuração específica do(a) professor(a), porque responsável pela aferição de

tempos e espaços para que as crianças desenvolvam atividades em duplas, pequenos grupos, incentivando-as a se expressarem, a exercerem a criatividade, a curiosidade e a negociarem ações e decisões de uma vida coletiva em que conflitos emergem e precisam ser problematizados e resolvidos. Nas interações crianças/crianças é preciso a mediação do adulto e/ou professor(a) no sentido de ajudar as crianças a desenvolverem autonomia, independência e a cuidarem uns dos outros. (DCEI-GO, 2020, p. 36).

[...] é importante considerar as necessidades e interesses das próprias crianças, ou seja, o tempo destinado às atividades precisa ser organizado a partir de suas manifestações, isso em relação às brincadeiras, de seus momentos de descanso e de outras questões que permeiam a organização do trabalho pedagógico no contexto da Educação Infantil. (CRM-DF, 2018, p. 34).

Esta responsabilização assegura o afastamento de padrões adultocêntricos, ao mesmo tempo, que acolhe a alteridade, valorizando a singularidade de cada criança. Para Barbosa (2015), acolher uma criança é também acolher sua experiência de infância, suas expectativas, seus planos e suas hipóteses, seus sonhos, suas ilusões e seus modos de ser e estar no mundo

No *RCEI-CG (2019)* tempos e espaços são remetidos à atenção ao “protagonismo infantil” e ao envolvimento das crianças nas diversas situações cotidianas. Diante disso, integradas a ação docente, favorecendo as interações e brincadeiras e colaborando para as aprendizagens, mas determinadas pelo “planejamento detalhado dos locais em que as interações, as brincadeiras e todas as ações cotidianas irão ocorrer” (p. 31). Essa mesma tônica encontrada no *DCR-MT (2018a)* ao garantir a elaboração de rotinas pedagógicas planejadas com intenções educativas, que proporcionam, por meio das interações e das brincadeiras, experiências capazes de promover avanços nos percursos de aprendizagem das crianças. “Uma rotina permanente inclusiva, contida na Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil, é instrumento facilitador na estruturação e organização do tempo” (p. 15).

O protagonismo infantil, as situações cotidianas, as interações e brincadeiras projetadas/propostas por um planejamento detalhado, problematizam os campos de experiência, de um lado, pelo sentido que este planejamento pode assumir, isto é, marcado pelo controle do comportamento, alimentando e reproduzindo desigualdades de várias ordens, ou mesmo impondo rotinas esvaziadas de conteúdo cultural e tarefas sem sentido. De outro, a própria compreensão do que seja a experiênciadas crianças, uma vez que desliza para a negação do direito a conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e se expressar.

Pontuamos que as diferenças na atenção aos *tempos e espaços* informam as, também, diferentes compreensões acerca da “experiência” escolar infantil, do papel do conhecimento e, particularmente, dos projetos de formação prescritos nestes documentos. Tomamos essas diferentes compreensões como sinalizadoras da presença e/ou ausência de análises sobre as condições de vida, de educação e de realidade da educação infantil pública, uma vez que suportam a imersão da criança em práticas sociais e culturais criativas e interativas, mas obstaculizam a promoção de aprendizagens significativas.

Parece-nos que os TDC precisam conhecer mais sobre as culturas infantis, os modos de vida das crianças, as crianças que frequentam a escola, como aprendem, o que aprendem, o que sentem e o que pensam.

Em síntese, entre escritas e discursos, o mercado linguístico dos TDC se constitui por uma forma que indicia as experiências e os argumentos curriculares (desenvolvimento, habilidades e competências) como modelos de referência de atuação pedagógica. À dependência dessas experiências e argumentos assistimos os distanciamentos de percepções acerca da infância, das crianças, dos sujeitos de direitos e, isso ocorre quando todas as expressões são reconhecidas, mas não convergem em um bem comum – justamente porque a ideia de bem comum já foi segregada, posicionada e referenciada por alguém. Ideia controlada, que acontece quando as escritas e os discursos não possuem correlação com o conhecimento ou sentimento de verdade comum (ética), mas, sim, em correlação em relação à posse e autoridade de quem fala (a BNCC pelas redes de ensino).

NOTAS FINAIS

Os TDC como parte da política curricular informam, de um lado, os determinantes da competência, em uma perspectiva de mercantilização, que se encontra delineado pelos

direitos à aprendizagem e; de outro, os sentidos das instituições escolares neste mercado simbólico. Diante disso, na perspectiva de política oficial local de conhecimentos estabelecem os conteúdos escolares necessários, mesmo cientes do histórico de precariedade da educação em um país onde o apagamento das diversidades, desigualdades e diferenças regionais imprimem diferentes resultados, mas, tornado discurso oficial.

Neste contexto, os TDC analisados além de serem portadores de uma oficialidade, fundada na reatualização da promessa de ofertar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade, responde às múltiplas demandas, materializando-se por/como resultado de discussões que privilegiam a participação efetiva de professores, estudantes e comunidade na construção da sua condição de política curricular.

Em particular, impõem pelos seus discursos e escritas uma visão já naturalizada e difundida da infância, da criança, dos direitos e, particularmente, de suas experiências, “criando” um *habitus* por intermédio de uma violência simbólica que os dominados (locais) devem e precisam conhecer. Agrega-se, nesta imposição, a condição dessa construção ser debatida em versões, orientadas pela dinâmica do trabalho, da maneira como se estabelece a comunicação escolar, organizadas por reflexões clássicas sobre o significado da educação, do currículo e da escola na sociedade atual, em detrimento do envolvimento com as produções já existentes, publicadas em artigos científicos, sobre as respectivas redes de ensino e esta etapa da educação básica.

Dependente desta ausência de crítica, adotam os *Campos de Experiências*, definidos (ou não) como *direitos de aprendizagem* (e desenvolvimento), que colocam em curso (*tempos e espaços* ancorados em planejamentos das experiências) as aprendizagens a serem vivenciadas pelos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Projetamos que as áreas de comparação nos TDC analisados, não privilegiam a constituição diversificada das crianças que neles habitam (ou são homogeneizadas), desrespeitando, portanto, suas identidades “respeitadas”, particularmente, nos seus aspectos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de deficiências, que são alimentados por contextos heterogêneos, não expressos no protagonismo “planejado”.

Dito isso, registramos que os TDC se tornam peça chave dentro do campo de (re)produção curricular e no jogo das forças sobre a educação infantil (ou da infância), que querem arregimentar forças com capacidade de convencimento sobre a necessidade de modificar a ordem dominante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. 1ª (março de 2016), 2ª (agosto de 2016) e 3ª (abril de 2017).

BRASILIA. Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil. Secretaria de Educação. Governo do Distrito federal. 2º Edição, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf> /. Acesso: 29 de maio de 2023.

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su practica*. Madrid: Akal, 1977.

CAMPO GRANDE. *Referencial Curricular de Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação, 2019.

DIAS DA SILVA, R. R. Inovações permanentes e desigualdades crescentes: elementos para a composição de uma teorização curricular crítica. In: BOTO, Carlota et alli (Orgs.). *A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios*. São Paulo: FEUSP, 2020, p. 169-182.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (org.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, pp. 233-246.

GOIÁS. *Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945193081>. Acesso: 15 de maio de 2023.

MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Educação Infantil*. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Laser, 2018a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1e5kVi-RChfo5Zrt0r_Zf6SdIiQ3YgILL/view. Acesso: 29 de maio de 2023.

MICHETTI, Miqueli. ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* [online]. 2020, v. 35, n. 102, e3510221. Disponível em: . <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>. Epub 03 Feb 2020. ISSN 1806-9053. Acesso: 27 de julho de 2023.

PACHECO, J. A. *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2005.

SILVA, F. de C. T. Desenho teórico-metodológico da escrita comparada: produção intelectual de crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular (2017 a 2019). *Rev. Bras. Educ.* 28 • 2023 • <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280063>. Acesso: 5 de junho de 2023.

SILVA, F. de C. T. Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação. *Educação e Pesquisa*, 45, e193081, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945193081>. Acesso: 8 de junho de 2023.

SILVA, F. de C. T. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. *Rev. Bras. Educ.* 21 (64) • Jan-Mar 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216411>>. Acesso: 10 de junho de 2023.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart et al. *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. São Paulo: Autores Associados, 2005.