

## A POLÍTICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Soeli Terezinha Pereira<sup>1</sup>

Yara Rodrigues de la Iglesia<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer uma análise crítica acerca da política curricular específica para a educação infantil, com um olhar para aspectos que influenciaram a sua construção histórica, pautada em distintas concepções, a conquista do direito à educação infantil e o seu reconhecimento enquanto uma política educacional. Realizado por meio de revisão bibliográfica e análise documental, são destacados elementos desta evolução até a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas pelo CNE no ano de 2009 e a inclusão desta etapa educacional na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando que essa construção se deu de forma complexa mediante o movimento de elaboração das políticas curriculares no Brasil e que sofre distintas influências ao longo dos tempos.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Política educacional. Política curricular.

### ABSTRACT

This article aims to make a critical analysis of the specific curriculum policy for early childhood education, with a look at aspects that influenced its historical construction, based on different conceptions, the achievement of the right to early childhood education and its recognition as a policy educational. Conducted through a bibliographic review and document analysis, elements of this evolution are highlighted until the definition of the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education, approved by the CNE in 2009 and the inclusion of this educational stage in the National Curricular Common Base (BNCC), evidencing that this construction took place in a complex way through the movement of elaboration of curricular policies in Brazil and that it suffers different influences over time.

**Keywords:** Early childhood education. Educational politics. Curriculum policy.

### INTRODUÇÃO

A educação infantil como direito das crianças e das famílias e enquanto po-

---

1 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora da Faculdade UNINA. E-mail: soeli@unina.edu.br.

2 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora da Faculdade UNINA. E-mail: yara@unina.edu.br.

lítica educacional pautada em uma perspectiva pedagógica, tem uma trajetória histórica considerada recente, dada a conquista deste direito por esses sujeitos e o dever de o Estado na oferta educacional ocorrer somente no contexto pós-

Constituição Federal de 1988 (CF/1988) (BRASIL, 1988). Logo, a discussão sobre o currículo para essa etapa educacional, ao considerar essa conquista, ainda que tenha sido uma demanda social desde décadas anteriores, passa a ser fortalecida somente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9394/1996 (LDB) (BRASIL, 1996), que regulamentou o papel dos entes federados para essa oferta no que tange à organização dos sistemas de ensino, o que inclui aspectos que envolvem a formulação de projetos curriculares que norteiam a elaboração das propostas pedagógicas das instituições educacionais.

Ressalta-se que, mesmo ao considerar que a discussão em torno de políticas específicas para a infância - dentre elas as políticas educacionais - no contexto da década de 1990 estivessem na agenda em âmbito internacional e fortemente influenciada por organismos como o Banco Mundial e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (FULGRAFF, 2008), neste artigo a análise delimitar-se-á a elementos voltados à construção da política curricular no Brasil, de forma mais ampla.

Diante do exposto e a partir da evolução da política curricular, desde as primeiras diretrizes de 1999 e a sua revisão com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (DCNEI) (BRASIL, 1999; 2009), o principal enfoque desta análise será uma análise crítica acerca da política curricular específica para essa etapa educacional, com um olhar para aspectos que influenciaram a sua construção histórica pautada em distintas concepções e a conquista do direito enquanto uma política educacional, até a sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2017 (BRASIL, 2017).

## **PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Segundo a produção da área da educação infantil que remete à construção histórica desse direito e etapa educacional, o atendimento aos bebês e crianças pequenas de até os 6 (seis) anos de idade, anteriormente ao reconhecimento deste direito na CF/1988 (BRASIL, 1988), esteve pautado sob as concepções

assistencialista e beneficente na creche, e em uma concepção pedagógica na pré-escola. A concepção assistencialista, com forte atuação religiosa e filantrópica, esteve historicamente articulada à omissão do Estado no atendimento de parcela mais vulnerável da população (KUHLMANN, 2000; 2010). Uma história diretamente relacionada às transformações sociais e às demandas advindas das relações de trabalho e que reconfiguraram as instituições sociais, dentre elas a família e a escola. Já no contexto do século XX, surgiram no Brasil as escolas maternais para atendimento às crianças cujas famílias pertenciam à classe operária, em uma concepção compensatória, com a justificativa de que tal atendimento seria ofertado a fim de suprir as carências de sua origem. Por sua vez, as crianças das elites econômicas eram atendidas em instituições conhecidas como jardins de infância, com propostas pedagógicas baseadas em um repertório de conhecimentos científicos, constituído desde o início do século (NASCIMENTO, 2015). Desse modo, o atendimento às crianças pequenas se caracterizou como um mosaico de concepções, a depender do contexto, do público atendido e das demandas sociais e econômicas de cada época.

No contexto da década de 1970, com a expansão do atendimento escolar em massa e o fortalecimento das lutas feministas que emergiram por volta da década anterior, evidencia-se como parte dessa luta a demanda pelo direito à creche e pelo acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, como política pública educacional, em superação à concepção pregressa de que a creche era somente local de guarda, para a liberação da mão de obra feminina (ROSEMBERG, 2008, 2012; 2015; SCHIFINO, 2012; FINCO et al., 2015; TELES, 2015). Segundo Teles (2015), as lutas feministas têm centralidade na história de conquista do direito à creche como política pública.

[...] a creche e, mais do que isso, as crianças, começam a ganhar status de política pública. As crianças começam a ser consideradas como cidadãos em desenvolvimento. As feministas exigiam creche como espaço de socialização de crianças e isso implica em adquirir qualidade profissional e condições adequadas para todos os atores envolvidos: crianças, mães, pais e profissionais. Havia palavras de ordem como: creche não é depósito de crianças; creche não é caridade, é um direito! Creche não é estacionamento! Cabe ao Estado garantir políticas públicas que propiciem espaços sociais e pedagógicos para que as crianças pequenas sejam acolhidas e socializadas. Assim as feministas e o movimento de mulheres politizaram a creche. (TELES, 2015, p. 25).

Foi nesse contexto que os movimentos feministas e de mulheres se uniram dando origem ao Movimento de Lutas por Creche em uma grande articulação para compreensão e conquista do direito da mulher trabalhadora e das crianças pequenas por uma política pública que garantisse o acesso à creche. Entretanto, Machado e Paschoal (2009) revelam que, à época, havia escassez de dispositivos legais para a garantia de oferta educacional em uma concepção pedagógica e com um currículo próprio à educação infantil, sendo que, somente na década de 1980, no contexto da redemocratização do país, é que vários setores da sociedade – “[...] organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros.” (MACHADO; PASCHOAL, 2009, p. 85) – se uniram em torno da luta pelo direito dessas crianças ao acesso a uma educação de qualidade, com inclusão desse direito na CF/1988.

A conquista do direito à educação infantil foi articulada ao contexto político que culminou com a consolidação do Estado Democrático de Direito na CF/1988 e, ao longo da década seguinte, com a aprovação de dispositivos legais específicos que envolvem o direito das crianças e o direito à educação infantil – a Lei n.º 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1990; 1996).

Todavia, e mesmo com o reconhecimento da educação infantil como direito e primeira etapa da educação básica, conforme garantido na CF/1988 e na LDB 9.394/1996, a formulação e efetivação de políticas públicas educacionais específicas, tais como as políticas curriculares, e que materializem esse direito plenamente considerando as especificidades dos bebês e das crianças pequenas, ainda é um desafio.

## **EVOLUÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

No âmbito da educação infantil, as disputas em torno das concepções de currículo se revelam ao longo da evolução das políticas curriculares específicas, desde a década de 1970, com o fortalecimento da busca de uma concepção pedagógica para essa etapa educacional. Nessa perspectiva, Santos (2018) concebe o currículo da Educação Infantil como “[...] uma produção sociocultural que, simultaneamente, reflete tanto as escolhas daqueles/as que o formulam quanto as inúmeras disputas entre diferentes grupos sociais.” (SANTOS, 2018).

Barbosa e Richter (2018, p. 47) destacam nesta evolução a “ampla ten-

dência de conceber currículo na Educação Infantil como prescrição pela seleção de conhecimentos, organizados em áreas disciplinares” e propõem uma ressignificação desta concepção avançando para o entendimento de que o currículo da educação infantil contemple distintas linguagens, saberes e conhecimentos, considerando as interações entre os adultos e as crianças nas práticas cotidianas.

Investimos na proposição de uma instituição educacional com bebês e crianças pequenas, discutida e culturalmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta às famílias e à sociedade. Uma instituição que tenha como foco as ações e as narrativas lúdicas entre adultos e crianças na qual a opção pedagógica aproxime saberes, linguagens e conhecimentos para constituir campos provocadores que potencializem uma experiência de infância diversificada e alargada no tempo. (BARBOSA; RICHTER, 2018, p. 47).

Diante dessa proposição das autoras, cabe ressaltar que ela se dá concomitantemente ao acúmulo de conhecimentos da área ao longo de, pelo menos, as últimas três décadas e que colocou a educação infantil no debate em busca da consolidação de uma pedagogia para a infância (ROCHA, 1999), em superação à concepção de escolarização e de transmissão de conhecimentos característica de formas tradicionais de compreender o currículo.

Nesse sentido, Oliveira (2010), em análise à essa trajetória problematizando as concepções que enfatizam o currículo da educação infantil como listas de conteúdos ou de disciplinas, corrobora com as demais posições e com a concepção de currículo presente nas DCNEI de 2009, afirmando que o currículo deve buscar,

[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Desse modo, e tendo sedimentada uma concepção de currículo que considere os sujeitos da educação infantil, suas especificidades e seus saberes, que tenha relação com os diferentes contextos, com a produção do conhecimento nas suas variadas dimensões, nesta análise avançaremos para a evolução das

políticas curriculares de educação infantil no contexto brasileiro e qual a relação estabelecida com a concepção de currículo contruída pela área específica e apresentada no texto das DCNEI de 2009.

Mediante o ordenamento legal e normativo elaborado ao longo da década de 1990, a educação infantil foi considerada como direito e primeira etapa da educação, um “[...] reconhecimento positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito” (CURY, 2008, p. 295), o que a caracteriza como política educacional e que deve ser ofertada em uma concepção pedagógica, portanto, com um currículo próprio e que considere suas especificidades.

Todavia, antes de abordar como a política curricular de educação infantil tem se desenvolvido no contexto brasileiro, é relevante a compreensão do que se considera como política curricular no âmbito das políticas educacionais. Nos estudos sobre política educacional há uma variedade de enfoques epistemológicos que buscam analisar distintos fenômenos que ocorrem e afetam a educação como um todo, em seus diferentes aspectos (BALL; MAINARDES, 2011). Dada a complexidade desses estudos, consideramos que o currículo pode ser caracterizado como um destes fenômenos, ainda que de forma indissociável a outros, tais como, o papel do Estado, redes de influências na agenda educacional, avaliação de políticas e programas educacionais.

Para correlação com a reflexão do que se entende por política curricular, cabe uma analogia ao que os autores supracitados caracterizam como aspectos inerentes às políticas educacionais “envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças, valores discordantes, incoerentes e contraditórios, [...] relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais.” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13). Portanto, uma dada política curricular guarda relação direta com uma determinada concepção de currículo, mas também envolve uma série de aspectos visíveis (ou não) na sua normatização e na formulação e implementação de programas específicos.

Ao longo das décadas de 1990 e de 2000, a política curricular na educação infantil seguiu orientações emanadas pelos órgãos oficiais a partir de um cenário impulsionado pelo debate educacional em âmbito internacional. A partir do compromisso firmado pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, foi formulado o *Plano Decenal de Educação Para Todos - 1993-2003*. Neste instrumento, deu-se destaque

ao “desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares para a educação nessa faixa etária e a implementação de ações de formação inicial e continuada de profissionais” com “preocupação especial à promoção da função educativa da creche (crianças até quatro anos), segmento que tem se caracterizado por atendimento predominantemente assistencial, deficitário no aspecto pedagógico.” (BRASIL, 1993, p. 62).

Especificamente no contexto da década de 1990, antes mesmo da regulamentação da educação infantil no âmbito da política educacional, cabe enfatizar a atuação da gestão da Coordenação de Educação Infantil (COEDI) do MEC, em articulação com especialistas e militantes da área, acerca das primeiras iniciativas em torno de uma política nacional para a educação infantil e na elaboração de diretrizes para um currículo específico (MOLETTA; CAMPOS, 2011). Destaca-se, no ano de 1994, a elaboração do documento *Política Nacional de Educação Infantil*, que definiu como objetivos para a área:

[...] a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 1994).

Tal iniciativa teve como um dos seus desdobramentos a produção do documento intitulado *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994), a partir da necessária formação específica das profissionais e dos profissionais da área.

Contudo, dadas as rupturas nesse processo com mudanças na gestão, somente no ano de 1999 são elaboradas as primeiras diretrizes nacionais para a educação infantil, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) - Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999) - e que deveriam ser observadas pelos sistemas de ensino para a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, efetivamente integradas ao sistema educacional conforme o asseverado na LDB 9394/1996.

Cabe mencionar que, nesse mesmo período, antes mesmo da aprovação de diretrizes específicas e dentro da reforma curricular promovida pelo MEC, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL,

1998), um documento de caráter não obrigatório, mas que foi entendido por muitos anos pelos sistemas de ensino como um guia orientador das práticas cotidianas na educação infantil, inclusive com a sua implementação pelos sistemas de ensino articulada à liberação de recursos pelo governo federal (BARRETO, 2003), em uma perspectiva de centralização das decisões em torno da implementação da política, desconsiderando o desenho federativo, as vias competentes para normatização das políticas educacionais e a autonomia dos sistemas municipais de ensino (PEREIRA, 2021). Dessa forma, as primeiras diretrizes ficaram invisibilizadas e pouco conhecidas pelas instituições educacionais e profissionais da educação infantil. Para Correa (2011, p. 22) a resolução “teve pouquíssimo impacto sobre a organização do trabalho de creches e pré-escolas brasileiras, na maioria dos casos, totalmente desconhecida.” Cabe destacar que, mesmo invisibilizadas e não sendo objeto de amplo estudo e debates, as diretrizes lançaram as bases para que o currículo na educação infantil e, conseqüentemente, as propostas pedagógicas, fossem elaborados tendo por fundamentos norteadores os seguintes princípios:

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999).

Também cumpre destacar que tais diretrizes acenaram para aspectos que são considerados como indissociáveis à gestão democrática, à organização curricular e às propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, como “o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos” (ibid, n.p.), como também acerca do desenvolvimento de “práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (ibid, n.p), dentre outros aspectos considerados em sua revisão e aprovação das novas diretrizes no ano de 2009.

Nesse itinerário, a produção da área tem revelado que não se pode desconsiderar a alternância no poder governamental, um dos princípios do regime



democrático (CARVALHO NETO, 2012), mas, sobretudo as tensões no campo político e as constantes alterações e ou descontinuidades das políticas educacionais a depender das concepções do grupo que está no poder (ESTEVAM, 2010).

Assim, na transição entre as décadas de 1990 e 2000, e com a mudança nos governos entre os anos de 2002 e 2003, há uma lacuna na continuidade de uma política curricular para a educação infantil, a despeito da construção anterior e, até mesmo, da aprovação do Plano Nacional de Educação 2001-2010 - Lei n.º 10.172 (BRASIL, 2001). Neste instrumento legal, ainda que se mencione a formação integral no âmbito da educação infantil, fica evidenciada a sua concepção com ênfase ao desenvolvimento cognitivo das crianças e como uma etapa preparatória para a continuidade da escolarização e das aprendizagens no ensino fundamental, pautada em uma lógica advinda de estudos internacionais.

Destaca-se no Plano 2001-2010, dentre as metas e objetivos para a educação infantil, a perspectiva voltada ao currículo em “assegurar que, em dois anos, todos os Municípios tenham definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais” (BRASIL, 2001), o que denota, mais uma vez, que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil continua a ser referência para a política curricular. Contudo, dado o limite deste artigo, tal análise não será aprofundada, uma vez que o Plano de 2001-2011 não se efetivou conforme o previsto, devido aos vetos em relação ao financiamento para as políticas educacionais (CURY, 2011).

Observa-se, também, que as iniciativas em torno de políticas para a infância nos primeiros anos da década de 2000 retrocedem à uma concepção assistencialista, com o avanço de políticas intersetoriais compensatórias com foco na população infantil mais vulnerável (FULLGRAF, 2008). A retomada das discussões em torno de uma política nacional para a educação infantil, considerando aspectos voltados a um currículo específico, dá-se no de 2004 tendo como desdobramento a publicação do documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação*, com diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área (BRASIL, 2006). No seguinte documento, se destaca a necessária “cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, de acordo com as definições constitucionais e legais vigentes” (ibid, p. 15) e, dentre outras diretrizes, a indissociabilidade entre o cuidado e a

educação; a inclusão das crianças público da educação especial com a garantia do atendimento educacional especializado; a compreensão de que “o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (ibid, p. 17); a indicação de que “as instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e com a participação das professoras e dos professores” (ibid, p. 17) e que as propostas pedagógicas “devem explicitar concepções, [...] definir diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento/aprendizagem, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar” (p. 18). Como indicativo deste documento, também se enfatiza o objetivo voltado ao currículo da educação infantil, especificamente acerca da elaboração, implementação e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, em atenção às diretrizes curriculares nacionais de 1999, considerando o público da educação especial e as diversidades culturais, com proposição de estratégias e recomendações aos sistemas de ensino.

Todavia, mesmo com o que poderia ser considerado um avanço para a consolidação de uma política curricular específica a partir do que recomenda o documento anteriormente mencionado, conforme afirma Fullgraf (2008, p. 8), a área da educação infantil ainda sofreu a influência de diferentes segmentos sociais, dado o histórico e as distintas concepções que permearam as propostas para essa etapa educacional. Segundo a autora referenciada, nos anos seguintes o debate se aproxima da perspectiva da qualidade da educação infantil, envolvendo especialistas, entidades e movimentos, e um currículo que considerasse os direitos das crianças e as suas especificidades passa a ser entendido como um dos indicadores para a busca dessa qualidade indissociado das condições da oferta de educação infantil no que se refere ao espaço, materiais, mobiliários, proposta pedagógica, planejamento, formação e condições de trabalho das professoras, dos professores e demais profissionais, participação das famílias e na rede de proteção social.

Assim, dos anos de 2006 a 2009, foram elaborados pelo MEC, em cooperação com sujeitos envolvidos no debate, os documentos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 1 e 2, Parâmetros Básicos de*

*Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.* (BRASIL, 2006; 2009). Para especialistas da área envolvidas em uma pesquisa intitulada *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*, realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em parceria com MEC e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no ano de 2010, o debate da qualidade suscita distintos posicionamentos e a discussão, ainda hoje, merece atenção por se tratar de um conceito polissêmico e que, a depender da concepção dos diferentes sujeitos, pode ser contraditório à perspectiva da defesa do direito à educação infantil (CAMPOS et al, 2011).

Para Correa (2003, p. 87), “[...] “qualidade” não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso.” Aqui, a partir das discussões sobre o tema, tomamos como critério de qualidade a garantia do direito das crianças ao acesso e permanência na educação infantil, em um atendimento que considere a concepção de criança como um sujeito histórico, ativo, de direitos, e que deve vivenciar experiências que considere seus saberes e seus contextos, aspectos a ser considerados no currículo e, conseqüentemente, nas propostas pedagógicas que orientam planejamentos e práticas cotidianas. Desse modo, enfatiza-se que, ao longo dessa trajetória, o acúmulo de conhecimentos da área, a incidência de entidades e do movimento em defesa do direito à educação infantil e a iniciativa da COEDI/MEC em uma gestão participativa, culminaram na necessária revisão das primeiras diretrizes, com a sua reelaboração de forma colaborativa que resultou na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 - Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009). Cabe ressaltar que se trata de documento normativo, de caráter obrigatório, no qual estão garantidas as grandes concepções que devem nortear a elaboração dos projetos curriculares dos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 concebem a criança de até 5 (cinco) anos de idade como centro do planejamento curricular e um sujeito histórico e de direitos, a ser atendidas em creches e pré-escolas, instituições caracterizadas como espaços não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de bebês e das crianças pequenas no período diurno, em jornada integral ou

parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. Tais instituições organizam esse atendimento em uma perspectiva pedagógica, a partir de um projeto curricular que deve se refletir na sua proposta pedagógica com o objetivo de “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.” (BRASIL, 2009).

Enfatiza-se que, a respectiva normativa, estabelece a concepção de currículo a ser considerada no debate, na formação das professoras e dos professores, na elaboração dos projetos curriculares e das propostas pedagógicas “como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (BRASIL, 2009). Portanto, toda e qualquer discussão sobre uma política curricular para a educação infantil deve partir dessa concepção, ao considerar que ela tem como fundamento a produção da área pautada nos estudos sobre currículo e educação infantil.

Nessa evolução, destaca-se a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) - Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014) e que envolve a educação infantil como primeira etapa da educação básica em muitas das suas 20 metas, com atenção especial à meta 1 e às suas 17 estratégias, nas diferentes dimensões deste direito: o acesso, a permanência e a qualidade. Especificamente sobre uma política curricular para a educação infantil, na estratégia 1.9, o PNE estabelece relação com a formação inicial nessa consolidação:

1.9. estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. (BRASIL, 2014).

Também se destaca neste dispositivo legal, a indicação de “elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (ibid, n.p.), dadas as competências e responsabilidades estabelecidas

para esses entes federados no desenvolvimento das políticas educacionais. Entretanto, caberia uma análise específica dos aspectos do PNE 2014-2024 e que influenciaram as políticas curriculares, assim como, a efetivação de estratégias específicas da educação infantil, o que entendemos ser uma via para aprofundamento em outros estudos, com o cotejamento do previsto no PNE com a efetivação de suas metas em diferentes contextos. Sobre esse aspecto, é importante observar que o PNE 2014-2024 dado o esvaziamento do seu significado como “[...] epicentro das políticas de Estado para a educação” (DOURADO, 2018, p. 494), na conjuntura pós-2016 tem sofrido um apagamento mediante as políticas e programas formulados pelos últimos dois governos federais e que, por meio do papel coordenador e indutor do MEC, têm sido implementados pelos Estados, Municípios e pelo Distrito Federal.

Um exemplo de tais políticas é a BNCC, prevista no PNE 2014-2024, a sua formulação e implementação, de forma articulada a distintos interesses envolvendo atores governamentais e não-governamentais ao longo do processo de elaboração e na aprovação da 3.<sup>a</sup> versão pelo CNE no ano de 2017, apresentando um conjunto de contradições frente as versões anteriores. Cabe ressaltar que a educação infantil, inicialmente, não estava prevista na BNCC, mas foi incluída para que se garantisse o debate sobre as especificidades dessa etapa educacional e que se organiza a partir de um currículo próprio. Contudo, e ainda que a BNCC para a educação infantil deva ser contemplada na evolução da política curricular, neste artigo o objetivo não foi o de adentrar nesta análise, mas de acenar para a perspectiva de continuidade desses estudos de forma mais detalhada, colocando em tela os limites dessa política desde o seu contexto de produção até a sua implementação, dada a relevância para a área específica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante esses destaques quanto a aspectos considerados centrais na formulação de uma política curricular coerente com a produção da área da educação infantil e com dispositivos legais e normativos, considera-se que essa construção foi permeada de complexidade, de avanços e de retrocessos. A evolução das políticas curriculares para a educação infantil no Brasil foi influenciada por distintos atores, desde as primeiras discussões após o seu reconhecimento como etapa educacional na década de 1990 a partir de orientações dos órgãos

oficiais diante do cenário impulsionado pelo debate educacional em âmbito internacional.

Uma concepção de currículo para a educação infantil sempre esteve em disputa, a depender dos projetos políticos em curso dos diferentes governos e que impactam as políticas educacionais, uma vez que a formação dos sujeitos, desde pequenos, está articulada à sociedade que se preetende construir, em uma perspectiva democrática e de direitos ou em uma perspectiva neoliberal e de privilégios.

Dessa forma, a garantia de um currículo que considere os sujeitos da educação infantil como centro do planejamento curricular, seus direitos, suas peculiaridades e saberes, em articulação com os diferentes contextos e com a produção do conhecimento nas suas variadas dimensões, pode ser considerada em permanente construção, desde antes das primeiras Diretrizes para a Educação Infantil do ano de 1999 e mesmo depois da sua revisão por meio da aprovação das Diretrizes de 2009. Uma construção impactada pelas constantes rupturas de políticas específicas ao longo dos tempos, devido a distintos fatores, tais como a descontinuidade das políticas nas mudanças de governos e na gestão da educação. Essas rupturas, ainda que se tenha garantida legalmente a conquista do direito à educação infantil e o seu desenvolvimento como política educacional com um currículo próprio, comprometem o previsto quanto à oferta educacional em condições de qualidade, dentre elas, a elaboração do projeto curricular e de propostas pedagógicas específicas.

O acúmulo de conhecimentos da área da educação infantil tem revelado a necessária consolidação de uma pedagogia para a infância, que considere as especificidades dos bebês e das crianças pequenas e suas culturas, em superação à uma concepção de formas tradicionais de compreender o currículo. Portanto se reafirma que, independentemente dos projetos políticos em curso, o debate e os estudos em torno de uma política curricular para a educação infantil devem ser pautados pelas conquistas que envolvem essa etapa educacional e pelas pesquisas da área, à luz do que as DCNEI do ano de 2009 estabelecem.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, & RITCHER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: Finco, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira & FARIA, Ana Lucia Goulart de (Eds.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro (p. 185–198). Campinas: Edies Leitura Crítica. 2015.

BARRETO, A. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 53-65, set./out./nov./dez, 2003.

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

BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos. **Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental I. Brasília: MEC, 1993. - versão atualizada, 120p.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**. Brasília, DF. 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil. **Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. / **MEC/SEF/COEDI** - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

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

BRASIL. Resolução nº 01, de 07/04/1999. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Ministério da Educação e do Desporto**, Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE/CEB, 1999.

BRASIL, Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, 2001.

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

BRASIL. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil, **Ministério da Educação** - Volumes 1 e 2. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, **SEB**, 2006.

BRASIL. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação

Infantil. **Ministério da Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil / **Ministério da Educação**/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Ministério da Educação**, Conselho Nacional de Educação, Brasília, MEC/CNE, DF. 2009.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CEB n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **CNE**, Brasília, 2017.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: Um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de pesquisa**, FCC. São Paulo, v. 41, n. 142 jan./abr. 2011.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e Educação Infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, 9(17), p. 353-366. 2015.

CARVALHO NETO, Tarcísio Vieira de. O princípio da alternância no regime democrático. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, a. 49, n.º 196, out./dez. 2012.

CORREA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, n. 119, julho, 2003.

CORREA, Bianca Cristina. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, n.º 9, Janeiro-Junho de 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.º 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

DOURADO, L. F. A institucionalização do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p.477-498, abr.-jun., 2018.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. A contínua descontinuidade administrativa e de



políticas públicas. II Seminário das Ciências Sociais Aplicadas, **UNESC**, Criciúma, 2010.

FINCO, D.; GOBBI, M. A.; GOULART, A. L. (Org.) **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora, Campinas: Edies Leitura Crítica, 2015.

FULGRAFF, Jodete Bayer Gomes. Política Nacional de Educação Infantil no Brasil: Uma luta contínua, uma política descontínua. 31.<sup>a</sup> Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - **ANPEd**, Caxambu, 2008.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, São Paulo: Autores Associados, 2000.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MOLETTA, Ana Keli; CAMPOS, Névio de. Educação infantil na década de 1990: Intelectuais e seus diagnósticos. **Seminário de Pesquisa do PPE**, Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM, 2008.

NASCIMENTO, E. C. M. do. Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência? **EDUCERE**, XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, PR, 2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos Moraes de. O currículo na educação infantil: O que propõem as novas Diretrizes Nacionais? **Ministério da Educação**, Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/COEDI, 2010.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

PEREIRA, Soeli Terezinha. **Cooperação federativa e formas de colaboração nas políticas de educação infantil**: Uma análise do Estado do Paraná. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

ROCHA, Eloisa Arcires Candal. A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Núcleo de Publicações, **CED/UFSC** (Série tese: 2). 1999.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos Santos. Currículo da educação infantil – considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SCHIFINO, R. S. **Direito à creche**: um estudo das lutas das mulheres operárias

no município de Santo André (SP). 2012, 191p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

TELES, M. A. de A. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO et al. (orgs) **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora, Campinas: Edies Leitura Crítica, 2015, Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.