



## O processo de recontextualização da Base Nacional Comum Curricular de educação infantil no referencial curricular da cidade de Canoas – RS

The recontextualization process in the Common Curricular National Basis of child education in the curricular reference from Canoas city - RS

Valmir dos Santos Dorneles Júnior<sup>1</sup>  
Nathalia Scheuermann dos Santos<sup>2</sup>  
Rodrigo Saballa de Carvalho<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo discutir o processo de recontextualização da Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil (MEC, 2017), no processo de elaboração do Referencial Curricular do município de Canoas (2019) – Rio Grande do Sul. Metodologicamente, trata-se de uma análise documental, a partir da qual é realizada uma análise do conteúdo. A partir do trabalho é possível refletir a respeito da importância da discussão e tensionamento dos documentos curriculares, bem como de seus processos de recontextualização nas cidades em que são construídos e implementados.

**Palavras-chave:** educação infantil; currículo; Base Nacional Comum Curricular; referencial curricular.

**Abstract:** This paper aims to discuss the recontextualization process of the Common National Curriculum Basis of Early Childhood Education (MEC, 2017), in the process of elaboration of the Curricular Referential from the city of Canoas (2019) - Rio Grande do Sul. Methodologically, refers to a documentary analysis, from which a content analysis is performed. Finally, from this work it is possible to reflect on the importance of discussing and tensioning of the curricular documents, as well as their recontextualization processes in the cities where they are builded and implemented.

---

<sup>1</sup>Mestrando em Educação na linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias, Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; [valmir.dornelesjr@gmail.com](mailto:valmir.dornelesjr@gmail.com)

<sup>2</sup>Mestranda em Educação na linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias, Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; [natyscheuer@gmail.com](mailto:natyscheuer@gmail.com)

<sup>3</sup>Doutor em Educação - UFRGS, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU/UFRGS e do Curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; [rsaballa@terra.com.br](mailto:rsaballa@terra.com.br)



**Keywords:** child education; curriculum; Common National Curriculum Base; referential curriculum.

## 1 - Considerações Iniciais

A partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), foram assegurados os planejamentos das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil brasileiras, tendo como foco os contextos nos quais as crianças estão inseridas. Tal garantia de autonomia na elaboração das propostas pedagógicas por meio das orientações constantes nas DCNEIS (BRASIL, 2009), possibilitou que a criança passasse a ser pensada como centro do projeto educativo e que o currículo para a primeira etapa da Educação Básica tivesse como eixos norteadores as interações e brincadeiras. Posteriormente, a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil - BNCC (MEC, 2017), foi gerada a demanda de reorganização curricular por parte dos municípios brasileiros, pensando “as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BNCC, 2019, p. 16). Essa nova organização, proposta pela BNCC (MEC, 2017), para o que denominam como “comum” suscitou muitas discussões, geradoras de dissensos. O principal dissenso diz respeito às orientações constantes na BNCC (BRASIL, 2017): apesar de terem aberto a possibilidade de se pensar um currículo organizado por meio de campos de experiências, foram listados uma série de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem seguidos pelos professores (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019).

Diante das demandas geradas pela BNCC (BRASIL, 2017), o município de Canoas - RS, dialogando com as DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC (MEC, 2017), cria o Referencial Curricular de Canoas, RCC (2019), como forma de adequar a



Educação Infantil ao novo cenário das políticas públicas em Educação Infantil. Desse modo, houve a possibilidade de o município incluir no documento as demandas locais da Educação Infantil no contexto da cidade.

A partir do exposto, esclarecemos que o presente trabalho é decorrente de uma pesquisa, que a partir das contribuições dos Estudos sobre Currículo na Educação Infantil (CAMPOS; BARBOSA, 2015; CARVALHO; SILVA, 2017; ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016) tem como objetivo discutir o processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1998) da BNCC (MEC, 2017) no processo de elaboração do Referencial Curricular do município de Canoas - RCC (CANOAS, 2019). Desse modo, a materialidade investigativa do presente trabalho é composta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (MEC, 2017) e o Referencial Curricular da cidade de Canoas – RCC (CANOAS, 2019). Trata-se de uma análise documental, a partir da qual é realizada uma análise do conteúdo (BARDIN, 1977). Em tal análise, indicaremos as semelhanças entre os dois documentos analisados, BNCC (MEC, 2017) e RCC (CANOAS, 2019), bem como diferenças com relação às particularidades do município. Em tal perspectiva, também apresentaremos tensionamentos em relação aos modos como a recontextualização é apresentada neste documento que organiza a Educação Infantil no município de Canoas.

Dessa maneira, pode-se pensar a elaboração da RCC (CANOAS, 2019), em seu processo de recontextualização no âmbito da Prefeitura de Canoas como uma expressão local que tem como objetivo garantir os direitos de aprendizagem e os campos de experiências presentes na BNCC (MEC, 2017), em um contexto que expresse as demandas da cidade.

Portanto, consideramos importante esclarecer que o trabalho está organizado em cinco seções, sendo a primeira esta introdução. Na segunda seção, abordamos os conceitos centrais dessa discussão - currículo e recontextualização - enquanto na terceira seção discutimos o currículo da Educação Infantil nas DCNEI (BRASIL,



2009) e na BNCC (MEC, 2017). Na quarta seção apresentamos as análises referentes ao RCC (CANOAS, 2019) e os processos de recontextualização presentes no mesmo. Por fim, apresentaremos as considerações finais.

## **2 - Os conceitos de currículo e recontextualização como pauta de discussão**

Considerando o objetivo apresentado neste trabalho - de discutir o processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1998) da BNCC (MEC, 2017) no processo de elaboração do Referencial Curricular do município de Canoas (2019) - consideramos necessário situar teoricamente como estes dois conceitos, currículo e recontextualização, são por nós entendidos. Ou seja, apresentaremos os autores que fundamentam a discussão e de que maneira estes se relacionam com o objetivo proposto neste trabalho.

No que se refere a realização prática dos currículos, Grundy (1987, p. 5, *apud* SACRISTÁN, 2012, p. 14) defende que o currículo não é apenas um conceito, mas uma construção cultural. Nesse sentido, o referido autor evidencia que o currículo não é um conceito separado da experiência humana, ele não existe previamente. Por esta razão, podemos depreender que o currículo por si só, como um texto, não se concretiza de maneira isolada aos sujeitos que estão implicados na determinada instituição ou sistema para o qual esse currículo se direciona.

Ratificando o argumento exposto, Sacristán (2012), argumenta que o currículo não é uma realidade abstrata, tal qual um aspecto paralelo, que se encontra à margem dos sistemas educativos ou instituições escolares. Nessa perspectiva, o currículo de determinado lugar faz parte do mesmo, é articulado e acontece na prática pelos sujeitos que deste fazem parte, não se tratando de outro viés à realidade. Igualmente, o currículo não é estático (SACRISTÁN, 2012), logo, muda de acordo com a prática de cada instituição, diferente de algo que está fechado a uma definição unívoca. Por conseguinte, esses argumentos são importantes a esse trabalho, uma vez que suscitam questões para pensar a



dimensão de uma Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2019) frente às diversas realidades dos municípios que compõem o Brasil. O que vai ao encontro do que salienta Gobbi (2016) ao pontuar a necessária atenção com relação às “especificidades de cada comunidade” presentes na BNCC (MEC, 2017). Pois, segundo a autora, nas disputas que envolvem a composição do currículo, determinados temas são enfatizados, enquanto outros suprimidos.

Sob esse viés, Sacristán (2012) pondera que, o currículo real é constituído pela proposição de um plano ou texto que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o intuito de influenciar as crianças. Ou seja, o autor reafirma a ideia apontada anteriormente do currículo como práxis, a união do texto - que foi criado pelos atores que fazem parte de determinado contexto educacional - à prática, por meio das ações cotidianas que objetivam o ensinar a essas crianças. Nesse cenário, faz-se importante refletir o que tudo isso produz nos receptores ou destinatários desse currículo.

A proposta do município de Canoas, quanto a construção de um Referencial Curricular (CANOAS, 2019), foi de pensar um currículo dentro de uma dimensão que denominam como prática, a qual (embora em construção permanente) dialoga com o desenvolvimento das competências de um professor que irá exercer a docência com crianças. Nesse sentido, entendemos que tal fato converge a uma lógica empresarial de educação, na qual a perspectiva das competências visa mobilizar os sujeitos com o objetivo de que se tornem mais “eficientes” por meio destas (CARVALHO; SILVA, 2017). Tendo em vista o exposto, entendemos a importância de operarmos com o conceito de recontextualização, no presente trabalho, já que o mesmo dialoga com o que aponta Lopes (2005). Para a autora, tal conceito é significativo para o entendimento das “reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional” (LOPES, 2005, p.53). Logo, o conceito de recontextualização é imprescindível para compor a análise do Referencial Curricular de Canoas (2019), tendo em vista que o mesmose baseia em



outros documentos curriculares normativos já citados - como a BNCC (MEC, 2017) e as DCNEI (2009) - no que se refere a etapa da Educação Infantil.

Especificamente o conceito de recontextualização, para Bernstein (1998) traduz-se como o movimento de um discurso primário em seu contexto original, para um contexto secundário, ou seja, o autor entende que ocorre a modificação desse discurso em um contexto de reprodução discursiva. O referido argumenta que esses discursos, à medida que passam a ser apropriados, são descontextualizados. Logo, no que concerne ao objetivo do presente trabalho, buscamos discutir como a BNCC (MEC, 2017) no âmbito de um discurso primário, se traduz na construção do RCC (CANOAS, 2019) - este caracterizado como um contexto secundário.

Sob o mesmo viés, Bernstein (1998) aponta que nesse processo os textos e documentos são fragmentados, de maneira que há a valorização de determinadas partes em detrimento de outras que podem ser ainda somadas a outros fragmentos, desse modo, resignificando e refocalizando esses excertos (*apud* LOPES, 2005, p. 54). Assim, os textos já não são mais os mesmos, uma vez que passaram por um processo que implicou sua mudança de posição, seleção, juntamente a adição de outros discursos, sendo reposicionado e refocalizado. Salientamos que a reposição e/ou refocalização são empreendidas pelos atores ou grupos que constroem e orientam esse processo de recontextualização. O conceito de recontextualização empreendido é marcado pelas reinterpretações realizadas a partir de determinado discurso ou texto (contexto primário), relacionado a articulação dos diferentes contextos, no qual, o novo texto construído circula (contexto secundário).

Em consonância com o exposto, Lopes (2005, p. 55) defende a importância do conceito de recontextualização para as pesquisas relacionadas às políticas de currículo e salienta a possibilidade de “marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos”. Assim sendo, evidenciamos nas análises do presente trabalho os modos pelos quais o Referencial Curricular de Canoas (2019) é marcado pela reinterpretação da BNCC (MEC, 2017). Com vistas a evidenciar



esse processo de recontextualização, na próxima seção apresentaremos discussões sobre as DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (MEC, 2017), documentos normativos que consistem no contexto primário nesta análise.

### **3 - O currículo da Educação Infantil nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular**

É preciso destacar que nas DCNEI (BRASIL, 2009), em seu artigo 3º da Resolução, define o currículo como as experiências e saberes das crianças articulados aos saberes que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico. Por outro lado, conforme apontam Campos e Barbosa (2005, p.358) “as pesquisas continuam a indicar que as práticas cotidianas ainda têm sido sistematizadas em uma concepção próxima do ensino escolarizante”, distanciando-se frontalmente do que está previsto nas DCNEI (BRASIL, 2009). A análise das referidas autoras evidencia que o currículo da Educação Infantil, na prática, ainda não foi efetivado na ação pedagógica desenvolvida pelas professoras nas escolas. O que parece prevalecer no âmbito das práticas docentes é a lógica da formação escolarizante, que tem como intuito a preparação das crianças para o Ensino Fundamental, desconsiderando as experiências prévias das crianças e a vida cotidiana que pulsa no interior da escola.

Por nossa vez, consideramos oportuno esclarecer que a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017) caracteriza-se como um documento de caráter normativo que abrange todo o território nacional brasileiro e visa definir o conjunto de aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas pelas crianças, jovens e adultos ao longo da Educação Básica. Nesse sentido, em relação ao currículo da Educação Infantil, existe na BNCC (MEC, 2017) a indicação de que cada sistema de ensino complemente o currículo com uma parte diversificada que contemple as características regionais e locais das cidades. Dessa forma, tendo em vista esta demanda, entendemos que o processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1998)



ocorrerá no âmbito de todos os municípios, no momento em que as equipes das secretarias de educação, juntamente com os professores e gestores das redes, tiveram que elaborar o Referencial Curricular de suas respectivas cidades. Nesse sentido, a BNCC (MEC, 2017) serve como referência para a (re)elaboração dos currículos dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios, da mesma maneira que os projetos políticos pedagógicos das escolas. Visto que este trabalho trata especificamente do campo da Educação Infantil, no qual o que está previsto na BNCC (MEC, 2017) como organização curricular se distingue das demais etapas da Educação Básica (CAMPOS; BARBOSA, 2015), consideramos importante apresentar o modo como se constituiu o documento em pauta.

No que diz respeito a Educação Infantil, a BNCC (MEC, 2017) manteve como referência as DCNEI (BRASIL, 2009), dialogando com esse documento e procurando operacionalizar o mesmo através da organização curricular por meio de campos de experiências. Nesse sentido a BNCC (MEC, 2017), no que se refere a Educação Infantil, reafirma o compromisso com o rompimento do caráter assistencialista e escolarizante nas instituições de Educação Infantil. Ratificando o argumento, Barbosa e Campos (2015) afirmam que o documento, ao orientar os professores no desenvolvimento de suas práticas às diversas dimensões de infância e garantia de direitos, possibilita que os mesmos reflitam sobre suas práticas e planejem ações pedagógicas que contemplem as múltiplas linguagens das crianças.

Por conseguinte, a BNCC (MEC, 2017) reitera os princípios éticos, políticos e estéticos que são referenciados nas DCNEI (BRASIL, 2009) no artigo 6º, consistindo em:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática; c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 2013, p. 2).





A partir destes princípios a BNCC (MEC, 2017) reitera as interações e brincadeiras como eixos norteadores do currículo da Educação Infantil. Além disso, o documento curricular apresenta os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Estes direitos de aprendizagem e desenvolvimento, segundo a BNCC (MEC, 2017), buscam assegurar que bebês e crianças como protagonistas, possam aprender como sujeitos ativos perante as diferentes situações vivenciadas no cotidiano escolar. Desse modo, para que tais direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam alcançados, é preciso que sejam planejadas propostas pautadas em tempos, espaços, materiais, linguagens e relações que possibilitem com que as crianças “possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (MEC, 2017, p. 33). Contudo, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento não são isolados e dependem da intencionalidade e das propostas que irão compor o repertório dos ambientes, não sendo garantia de qualidade e de direitos, diferentes condições de oferta tanto estruturais das instituições não garantem direitos, a garantia de educação já é um direito de todos e um dever Estatal.

Para se pensar na organização curricular das instituições de Educação Infantil, são apresentados cinco campos de experiência na BNCC (MEC, 2017), sendo eles: 1) o eu, o outro e o nós, 2) corpo, gestos e movimentos, 3) traços, sons, cores e formas, 4) escuta, fala, pensamento e imaginação, 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O primeiro campo de experiências, “o eu, o outro e o nós”, aborda as relações das crianças com sua identidade e subjetividades. O segundo campo, “corpo, gestos e movimentos”, aborda as situações da criança explorando o espaço e seu corpo através das brincadeiras. O terceiro campo, “traços, sons, cores e formas”, discute as experiências das crianças com as linguagens visuais e tem como foco o desenvolvimento do senso estético e crítico. O quarto campo de experiências, “escuta, fala, pensamento e imaginação”, tem como foco a linguagem oral. Por fim, o campo de experiências “espaços,



tempos, quantidades, relações e transformações”, discute as experiências que favorecem as noções espaciais.

Estes campos não competem ou possuem menor ou maior importância em detrimento do outro. Ou seja, os campos de experiências encontram-se em relação, não sendo possível isolar um do outro. Por outro lado, Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) questionam como é possível garantir que os campos de experiências nas escolas de educação infantil “não se tornem disciplinas curriculares fechadas e mal trabalhadas” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 54), já que os mesmos são acompanhados de uma lista interminável de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à faixa etária das crianças.

Segundo consta na BNCC (MEC, 2017) os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são organizados de acordo com cada faixa etária, conforme poderá ser observado no quadro a seguir:

<b>Grupos por Faixa Etária na BNCC (MEC, 2017)</b>		
<b>Creche</b>		<b>Pré-escola</b>
<b>Bebês</b> (zero a 1 ano e 6 meses).	<b>Crianças bem pequenas</b> (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).	<b>Crianças pequenas</b> (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Quadro 1: elaborado pelos autores.

A organização por faixas etárias apresentada no quadro compreende as crianças que frequentam a Educação Infantil - de zero a cinco anos e onze meses, não considerando que pela data de corte de idade, se tem crianças de 6 anos na pré-escola.

Tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017) é um documento normativo nacional que demanda a reorganização curricular dos



municípios, justificamos a importância de que sejam analisados detalhadamente os processos de recontextualização (BERNSTEIN, 1998) presentes na elaboração dos documentos curriculares locais da Educação Infantil. Portanto, salientamos que o desafio no processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1998) é perceber, dentro do local, o que essa organização curricular pode potencializar ao invés de fragmentar. Prosseguindo a discussão, na próxima seção, apresentaremos o Referencial Curricular de Canoas e os processos de recontextualização.

#### **4 - O Referencial Curricular de Canoas e os processos de recontextualização: análises**

Especificamente na Educação Infantil, o trabalho de construção do RCC (CANOAS, 2019) ficou sob coordenação da Diretoria de Educação infantil (DEI). Segundo o Referencial Curricular de Canoas (2019, p. 10), o trabalho “objetivou dar uma identidade local ao documento”. Os professores foram convidados a registrar suas vivências, a fim de aproximar as orientações da BNCC (MEC, 2017) à realidade do município (CANOAS, 2019). Dessa forma, foram organizados grupos de trabalho envolvendo as Escolas Municipais de Educação Infantil, para as discussões específicas do documento. O responsável pela sistematização das informações era o Grupo de Trabalho da Educação Infantil, pensando também que o RCC (CANOAS, 2019), norteará as escolas para a reconstrução dos Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Atividades de cada instituição escolar.

Assim, o RCC (CANOAS, 2019) foi organizado através dos eixos interações e brincadeiras, previstos nas DCNEI (BRASIL, 2009). A fim de evidenciarmos modos como tais eixos estruturantes do currículo operam na consolidação da ação pedagógica, o RCC (CANOAS, 2019) apresenta os seguintes aspectos:

- a) Os bebês, suas interações e brincadeiras; o educador de bebês como potencializador dessas habilidades.



- b) As crianças bem pequenas, suas interações e brincadeiras; o educador de crianças bem pequenas como potencializador dessas habilidades.
- c) As crianças pequenas, suas interações e brincadeiras; o educador de crianças pequenas como potencializador dessas habilidades.

Ao realizar a leitura analítica comparativa do RCC (CANOAS, 2019) em relação a BNCC (MEC, 2017), foi possível identificarmos as seguintes recorrências:

a) uma listagem de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento identificados por códigos; b) são apresentados os direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, comunicar, conhecer-se); c) são apresentados os campos de experiência (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). Além disso, o RCC (CANOAS, 2019) reitera a organização por grupos etários que compreendem a etapa da Educação Infantil, tal como a BNCC (MEC, 2017): bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

A partir de agora apresentaremos uma análise comparativa entre a BNCC (MEC, 2017) e o RCC (CANOAS, 2019), focalizando as definições de currículo, os princípios para pensar o currículo e a intencionalidade pedagógica do educador, presentes nos referidos documentos. No quadro abaixo temos as definições de currículo, retirado dos dois documentos que compõem nosso trabalho:

<b>Definição de Currículo</b>	
Referencial Curricular de Canoas	Base Nacional Comum Curricular



Entende o currículo como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos patrimoniais, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2013, apud CANOAS, 2019, p. 15).

“[...] Na organização do currículo da Educação Infantil é preciso considerar: os eixos norteadores que são as interações e as brincadeiras” (CANOAS, 2019, p. 15).

“Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil da BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, em que são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (MEC, 2017, p. 40).

Quadro 2: elaborado pelos autores.

As considerações para organização do currículo da Educação Infantil apresentadas no Referencial Curricular de Canoas (2019), direcionam a uma noção de currículo ali implicada, a qual reitera a ideia de currículo como um “projeto seletivo” que é administrativamente selecionado (SACRISTÁN, 2012, p. 34). E no caso do RCC, essa ideia de currículo, é reproduzida a partir da BNCC. Levando em consideração a realidade do município de Canoas, o RCC (CANOAS, 2019) opera como uma espécie de plano de ação que busca prescrever as ações que orientam a prática docente para que as mesmas sejam coerentes com os objetivos determinados no RCC (CANOAS, 2019). Da mesma forma que, na BNCC (MEC, 2017), existe determinado tipo de vida e cultura que é selecionado e considerado universal, comum, e “no caso da educação infantil, um certo tipo de criança e, sobretudo, de infância” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 52). Ou seja, as ações docentes orientadas a esses objetivos refocalizados no RCC (CANOAS, 2019) convergem a um tipo específico de criança. No que diz respeito à recontextualização realizada, há também a produção de um texto que determina um tipo de professor para os “tipos” de crianças, divididos nos três grupos etários anteriormente citados. A partir do exposto, no quadro a seguir apresentaremos como, nos dois documentos analisados, é apresentada a concepção de currículo:



Referencial Curricular de Canoas	Base Nacional Comum Curricular
<ul style="list-style-type: none"><li>- Os eixos norteadores que são as interações e as brincadeiras;</li><li>- Os princípios éticos, políticos e estéticos;</li><li>- O cuidar e educar indissociáveis;</li><li>- A criança como ser integral e potente, que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens;</li><li>- O currículo agindo no sentido de constituir as subjetividades humanas;</li><li>- O dever da escola na seleção de saberes e conhecimentos socialmente significativos e contextualmente relevantes que necessitam ser compartilhados e reelaborados com as novas gerações em uma sociedade complexa;</li><li>- As instituições de Educação Infantil são contextos de promoção da equidade de oportunidades de acesso à pluralidade de bens culturais;</li><li>- Os direitos de aprendizagem devem ser considerados na elaboração dos currículos e planos de atividades (CANOAS, 2019, p. 15).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Indissociabilidade do educar e cuidar;</li><li>- Eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira;</li><li>- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo;</li><li>- Intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (MEC, 2017, p. 35 - 36).</li></ul>

Quadro 3: elaborado pelos autores.

É possível observar que o RCC (CANOAS, 2019), apresenta considerações do que é necessário para pensar o currículo, estabelecendo semelhanças com o que aponta a BNCC (MEC, 2017). Entre elas destacamos três aspectos iniciais: os eixos norteadores; a indissociabilidade entre cuidar e educar; e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses três aspectos determinam marcas que são reproduzidas na construção do RCC (CANOAS, 2019) que podem ser encontradas diretamente em seu contexto original na BNCC (MEC, 2017). Da mesma maneira, os “princípios éticos, políticos e estéticos” são reproduzidos no RCC (CANOAS, 2019) a partir da recontextualização para além da BNCC (MEC, 2017), mas também de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996) em seu § 1º do



Artigo 1º e as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2009). Esse último aspecto relaciona-se também ao fato de que em um processo de recontextualização, as interpretações realizadas podem ser feitas com base em seleções e fragmentos de diferentes textos ou discursos (LOPES, 2005), questão evidenciada nos pontos apresentados no quadro acima, demonstrando que “As instituições de Educação Infantil são contextos de promoção da equidade [...]” e “O dever da escola na seleção de saberes e conhecimentos socialmente[...]”, os quais estão presentes nas DCNEI (2009).

No caso das DCNEI a questão da equidade é fundamentada com relação a função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas (BRASIL, 2009, p. 85), já a ideia da seleção de saberes e conhecimentos é apontada na apresentação da concepção de currículo das DCNEI, onde indica a necessária articulação dos saberes construídos que fazem parte do patrimônio social (BRASIL, 2009, p. 86). Por fim, a definição de *criança como ser integral e potente* indicada no RCC (CANOAS, 2019), refocaliza ideias e da concepção de criança definida na BNCC (MEC, 2017, p. 36). Por fim, os aspectos que constituem a concepção de currículo indicada no RCC (CANOAS, 2019) encontram-se descontextualizados, uma vez que já não fazem parte de seu contexto original, primário. E no Referencial Curricular de Canoas (2019) caracterizam-se como reinterpretações, reproduções e refocalizações desses contextos primários, o que constituem marcas que compõem o processo de recontextualização de textos no meio educacional (LOPES, 2005).

Isto posto, a intencionalidade do RCC (CANOAS, 2019) não fica clara em relação às propostas pedagógicas. Consideramos que tal intencionalidade, encontra-se, de alguma forma, implícita na caracterização do educador, colocando assim a competência de atingir seus objetivos no sujeito que está à frente das relações com as crianças. Nesse perfil de educador, definido pelo documento, é atribuída ao professor a responsabilidade da garantia de práticas pedagógicas que



levem em consideração a faixa etária das crianças, como pode ser evidenciado a seguir:

<b>Perfil do Educador no Referencial Curricular de Canoas</b>	
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	[...] o/a educador/a, coloca-se em constante observação, trabalhando de maneira integrada com os bebês, aplicando tom de voz tranquilo, mostrando segurança nas respostas, fala e olhar e firmeza delicada nos limites, promovendo novas descobertas, apresentando novidades e desafios, respeitando o tempo de cada um e seus interesses, realizando um planejamento flexível e dinâmico, com olhar individualizado para cada bebê [...] (CANOAS, 2019, p. 21).
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	[...] o professor deve ter o perfil acolhedor e sensível à curiosidade infantil e as necessidades expressadas. [...] o professor precisa pensar em um planejamento abrangente, que contemple os campos de experiências e dê sustentação aos direitos de aprendizagens das crianças (CANOAS, 2019, p. 23).
Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Um educador que problematize e desafie as crianças, partindo da vivência infantil, permitindo que as crianças se expressem por meio de diversas linguagens, pois reconhece o fluxo interminável que existe entre elas. Portanto, um educador proativo e integrador que valoriza a diversidade dentro e fora da escola, a partir da pluralidade da e na sala de aula, pois só assim respeitará a especificidade deste grupo de crianças em particular (CANOAS, 2019, p. 24).

Quadro 4: elaborado pelos autores.

No decorrer da análise do documento, fica evidente a centralização do discurso em torno de um “perfil” etário das crianças (CANOAS, 2019, p. 19), assim como, de determinado, “perfil” do educador (CANOAS, 2019, p. 20) destas. Esses dois aspectos são organizados no documento do RCC (CANOAS, 2019) pelos três grupos etários propostos na BNCC (MEC, 2017) - bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Portanto, na Educação Infantil a BNCC é considerada “mais do que uma lista de atividades e/ou objetivos a serem cumpridos, antes é um





documento que apresenta a defesa de uma determinada concepção de educação” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 360).

Além disso, no RCC (CANOAS, 2019) não é explicitado nenhum diálogo no que diz respeito à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Desse modo, parece que as crianças ao finalizarem a Educação infantil serão outras, não sendo consideradas integrantes da mesma rede de ensino municipal. A partir das discussões, apresentamos as considerações finais.

## **5 - Considerações finais**

A partir dos estudos e análises por nós apresentadas, destacamos a importância de refletirmos e problematizarmos os documentos curriculares dos municípios e de seus processos de recontextualização nas cidades em que são implementados. Nesse sentido, destacamos que foi notório no decorrer das análises empreendidas no trabalho, o modo como os textos das DCNEI (BRASIL, 2009) são recolocadas no RCC (CANOAS, 2019), da mesma maneira que a BNCC (MEC, 2017). A partir de nossas análises, evidenciamos que são selecionados e reescritos determinados excertos e concepções dos documentos curriculares normativos – DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC (MEC, 2017), no âmbito do Referencial Curricular de Canoas, caracterizando um processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1998).

Por meio desse estudo, destacamos também a importância de que o RCC (CANOAS, 2019) não se torne um manual pedagógico orientativo da ação docente, mas seja devidamente debatido no contexto das escolas.

Nessa direção, consideramos também imprescindível que o RCC (CANOAS, 2019) não seja entendido como um documento acabado, mas que possa ser discutido e redimensionado de acordo com as demandas dos professores da rede municipal. Tal argumento se justifica no fato de que todas as escolas de Educação Infantil do município de Canoas irão tomá-los para pensar seus Projetos Políticos Pedagógicos, e nessas discussões poderão aparecer aspectos importantes que



assim forneçam características locais específicas que não foram contempladas no RCC (CANOAS, 2019).

Afinal, mais do que pensar em sua implantação, é necessário que o RCC (CANOAS, 2019) dialogue em sua totalidade com o município de Canoas, buscando a articulação entre todas as etapas da educação básica, sendo assim mais do que uma lista de objetivos prescritos a serem alcançados.

## 6 - Referências

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, v.8, n.16, p. 46 - 65, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**: teoria, investigación y crítica. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

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

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. BNC e Educação Infantil - Quais possibilidades? **Retratos da Escola**, v.9, n.17, p. 353-366, 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

CANOAS. Prefeitura Municipal de Canoas. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular de Canoas**. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas>>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educação em Revista**. Curitiba: n. 63, p. 173- 190, jan/mar 2017.



Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000100173&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000100173&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)** – v. 13, n. 25, jan./mai. 2019. – Brasília: CNTE, 2007. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/992/pdf>>. Acesso em: 23 de outubro de 2019.

GOBBI, Marcia Aparecida. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? **Debates em Educação**, v.8, n.16, p.118 - 135, 2016. Disponível em: <<http://200.17.114.107/index.php/debateseducacao/article/view/2401>> Acesso em: 23 de outubro de 2019.

LOPES, Alice Casimiro. POLÍTICA DE CURRÍCULO: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p. 50 - 64, Jul/Dez 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 23 de outubro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2012.