

**Gabriela Medeiros Nogueira**



Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

[gabynogueira@mc.com](mailto:gabynogueira@mc.com)

**Andrea Delaune**



University of Canterbury  
[andrea.delaune@canterbury.ac.nz](mailto:andrea.delaune@canterbury.ac.nz)

**Mônica Maciel Vahl**



Open Polytechnic  
[monicamvahl@gmail.com](mailto:monicamvahl@gmail.com)

# O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NA AOTEAROA NOVA ZELÂNDIA: REFLEXÕES A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS

## RESUMO

Este artigo trata sobre o currículo da Educação Infantil no Brasil e na Aotearoa Nova Zelândia. A partir das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017) e das duas versões do documento Te Whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum (1996 e 2017), problematizou-se as proposições para as crianças e as implicações para a infância. A análise demonstra a influência dos organismos internacionais e do mercado financeiro no currículo e a presença de uma racionalidade neoliberal que contribui para a produção da criança como capital humano e do professor como um tecnocrata. Tensões também foram identificadas, revelando objetivos prescritivos que visão a preparação da criança para atender às demandas do mercado.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação Infantil. DCNEI. BNCCEI. Te Whāriki.

## CURRICULA IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN BRAZIL AND AOTEAROA NEW ZEALAND: A REFLECTION BASED ON OFFICIAL DOCUMENTS

## ABSTRACT

This paper considers Early Childhood Education curricula in Brazil and in Aotearoa New Zealand. Propositions for children and their implications for childhood were problematized in the light of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009) and the National Curriculum Basis for Early Childhood Education (2017), from Brazil alongside both versions of Te Whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum (1996 and 2017), from Aotearoa New Zealand. The analysis demonstrates the influence of international institutions and the financial market in the curricula and the presence of a neoliberal rationality that has contributed to producing children as human capital and teachers as curricular technicians. Tensions were also identified that reveal prescriptive aims in order to prepare children to meet the demands of the market.

**Keywords:** School Curriculum. Early Childhood Education. DCNEI. BNCCNEI. Te Whāriki

**Submetido em:** 20/07/2021

**Aceito em:** 10/05/2022

**Publicado em:** 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp64-85>



## 1 INTRODUÇÃO

A escrita deste artigo é o resultado de articulações que começaram em 2017, quando ocorreu o primeiro encontro entre as autoras, por ocasião da mostra itinerante alusiva aos vinte anos de morte de Paulo Freire, realizada na *University of Canterbury*, em *Christchurch - NZ*<sup>1</sup>. Posteriormente, em 2019, inspiradas por essas conversas iniciais, entramos novamente em contato para desenvolver um profícuo diálogo sobre a Educação Infantil no Brasil e na Nova Zelândia a partir de nossas experiências profissionais. Percebemos que a Educação Infantil em ambos os países, ou é marcada por uma história de luta pelo direito das crianças a frequentarem uma instituição em que se sintam seguras, com profissionais capacitados e ambiente acolhedor ou tem por objetivo preparar as crianças para ingressarem os anos iniciais do Ensino Fundamental.

As reflexões tecidas no diálogo entre as autoras motivaram a escrita deste artigo, que tem o currículo da Educação Infantil como tema central. A partir da análise de documentos oficiais problematizamos as proposições dos mesmos para as crianças e as implicações para a infância. A discussão do contexto brasileiro pauta-se nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI*, (2009) e na *Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCCEI* (2018). No caso da Nova Zelândia, o *Te Whāriki: He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum* é o documento analisado nas versões de 1996 e 2017.

Entendemos que currículo pode ser uma oportunidade de compartilhar conhecimento com a próxima geração. Uma visão de quais conhecimentos, habilidades e valores os membros da sociedade consideram importantes para o seu futuro. É uma forma de imaginar, uma projeção em relação ao tipo de sociedade que se deseja ter. É refletir sobre o que queremos ser enquanto sociedade e ainda, um ensaio imaginativo do presente, com vistas às nossas esperanças e expectativas para o futuro. Essa perspectiva vai ao encontro de Moreira e Candau (2007), quando relacionam currículo às transformações desejadas para as crianças na escola, nas palavras dos autores “sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir” (p. 18).

Mas currículo também pode ser percebido como apropriação do caminho necessário para chegar nesse futuro desejado tendo as crianças como principal agente nesse processo. Quando analisadas de forma retrospectiva, as informações contidas em um

---

<sup>1</sup> O simpósio “Rethinking Paulo Freire’s legacy: education, politics and ethics” foi sediado pelo grupo Educational Theory, Policy and Practice Research Hub na College of Education, Health and Human Development da University of Canterbury em Aotearoa Nova Zelândia em julho de 2017.

currículo podem ser concebidas como um arquivo dessa perspectiva, uma síntese dos valores, dos conhecimentos, das habilidades e das compreensões consideradas importantes de uma dada sociedade. Além disso, a imagem da própria criança projetada no documento é por vezes uma explicitação do imaginário da criança ideal. Por fim, o currículo pode ser uma forma de aculturação, como uma oportunidade de moldar os indivíduos em uma determinada forma e para determinados propósitos. Nessas visões de currículo, não há apenas uma compreensão de quem somos como cultura e sociedade no presente, mas uma visão do que consideramos relevante do passado e de nossas esperanças e expectativas para o futuro.

Assim, o artigo organizado em três seções, apresenta reflexões pautadas em Dahlberg, Moss, Pence (2003); Ball (2006, 2009); Apple (2004), entre outros. A primeira é a introdução e a segunda seção, está dividida em três subseções. Tratamos inicialmente sobre a Educação Infantil no Brasil, situando o leitor no contexto político que os documentos foram produzidos. Na sequência apresentamos as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e, na terceira subseção, a Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil problematizando a perspectiva de currículo e criança veiculada nos referidos documentos. Na terceira seção, organizada em duas partes, apresentamos o contexto da Nova Zelândia. Na primeira parte versamos sobre a elaboração do documento *Te Whāriki* em 1996, *que trata do Currículo da Educação Infantil* instituído pelo Ministério da Educação da Nova Zelândia e, na segunda, analisamos a versão revisada do *Te Whāriki em 2017*, indicando a perspectiva de criança apresentada em ambos os documentos.

Nas considerações finais, afirmamos que mesmo se tratando de países distintos geograficamente, historicamente e culturalmente, ambos os países estão imbricados em uma rede de influências internacionais que impõem uma agenda neoliberal manifestada em documentos que regulamentam a Educação Infantil. A proposta de um currículo que produz a ideia de uma criança ideal que precisa ser preparada, desde muito cedo, para atender às demandas do mundo do trabalho, sob forte influência de organismos ligados ao setor financeiro internacional.

## 2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

### 2.1 Um panorama sobre o contexto político e educacional

A lei federal nº 9394/96, que estabelece as novas diretrizes e bases para educação brasileira (LDB), institui a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Com isso, fica legalmente estabelecido a obrigação do Estado em garantir a oferta da Educação Infantil e opcional para a família matricular a criança até os 6 anos de idade nesta etapa da educação. Após a LDB, ainda na década de noventa, outras legislações foram publicadas a fim de regulamentar a Educação Infantil, como, por exemplo, a resolução nº 01/99, que institui as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Contudo, estudos realizados por Brião (2019), demonstram que a proposta do governo federal, alinhava-se com políticas neoliberais em que “[...] a educação é eleita como chave mágica para a erradicação da pobreza, pois, investindo-se no indivíduo, dando-lhe a instrução, ele poderá ser capaz de buscar seu lugar ao sol” (ARCE, 2001, p. 254). Reforçando essa perspectiva, é instituído um discurso de que a globalização é a solução para o crescimento econômico do país, porém o que se observa é “[...] uma tendência para homogeneização em torno de normas e culturas ocidentais (ou, de forma mais limitada, norte-americana)” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 18).

Ancorado à perspectiva neoliberal da globalização, há “[...] uma agenda educacional que privilegia, se não impõe de modo direto, certas políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 19).

As mudanças no campo da educação, instituídas por meio de legislação federal na década de 1990, refletem um momento histórico em que de forma incisiva, órgãos internacionais como o Banco Mundial – BM e o Fundo Monetário Internacional – FMI atrelavam o financiamento para as políticas educacionais no país, inclusive políticas para a Educação Infantil. Conforme destaca Lucas (2008, p. 53) “O BM, dentre as organizações internacionais, foi a que mais promoveu programas de Educação Infantil no mundo desde a década de 1990”. Nessa lógica, a criança era tida como alguém que precisava ser preparada para o futuro, para garantir o sucesso da nação. De acordo com Dahlberg, Moss, Pence (2003, p. 17) “As instituições dedicadas à primeira infância são, amplamente, vistas como instituições que contribuem para projetos desenvolvimentais e econômicos.” Portanto, a criança é percebida como um meio para o crescimento econômico.

O início do século XXI é marcado por mudanças políticas no Brasil. Em 2003, Luís Inácio Lula da Silva, candidato pelo Partido dos Trabalhadores - PT assume a presidência do país por dois mandatos consecutivos, com uma proposta de governo alinhada ao bem-estar social. No âmbito das políticas educacionais, foram publicados em seu governo o Parecer nº 20/009 e a Resolução nº 5/2005 que revisam documentos anteriores e instituem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Em 2011, Dilma Rousseff, também do PT, assumiu a presidência do Brasil. Em seu governo foi promulgada a lei federal nº 12.796/2013, que modifica artigos da Lei nº 9394/96, instituindo mudanças na educação básica brasileira. No que tange a Educação Infantil, o art. 4º, por exemplo, determina a garantia do atendimento para as crianças de até 5 anos de idade, não mais aos 6 anos, como era anteriormente. Outra modificação foi instituída pelo artigo nº 29, referente à obrigatoriedade da matrícula para as crianças a partir de 4 anos de idade. Conforme a referida lei, cabe ao poder público garantir a oferta e aos responsáveis das crianças de 4 e 5 anos a matrícula nessa etapa da educação<sup>2</sup>.

Essas mudanças foram recebidas com certa resistência pelos pesquisadores da infância, especialmente a que estabelece o atendimento das crianças na Educação Infantil não mais até os 6 anos de idade. Havia receio quanto à antecipação de uma rotina disciplinar, com tempos rígidos e pautada pela transmissão de conteúdos específicos com a centralidade no trabalho docente, indo, portanto, de encontro com o disposto nas DCNEI (2009).

Contudo, a tendência à universalização da pré-escola é um movimento que tem ocorrido em outros países latino-americanos e, muitos deles, com taxas elevadas de atendimento na pré-escola (CAMPOS e CAMPOS, 2012). Nesse sentido, o Brasil passa a fazer parte desse movimento, que decorre de acordos estabelecidos entre estes países e organismos internacionais. Campos e Campos (2012) destacam a interferência de organismos como Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, a Organização dos Estados Americanos – OEA e a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI.

Apesar das possibilidades de cooperação e trocas, Akkari (2011) alerta sobre os efeitos nefastos dos processos de internacionalização, destacando que eles produzem "[...] tensões nas políticas nacionais de Educação, tornando difícil a articulação entre as

---

<sup>2</sup> Importante citar as leis 11.114/2005 que definiu como obrigatória a matrícula das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental, e 11.274/2006 que instituiu a ampliação do Ensino Fundamental para Nove anos, reafirmando a obrigatoriedade do ingresso das crianças aos 6 anos de idade nesta etapa escolar.

exigências nacionais (regionais ou locais) e os imperativos (globais) (AKKARI, 2011, p. 15). Nesse contexto, marcado por forte influência internacional e pelos posicionamentos desiguais entre países, é que são instituídos dois documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018).

## 2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI

Conforme apresentado na seção anterior, a Resolução nº 05/2009, institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, a partir de preceitos, embasamentos e práticas determinados pela Câmara de Educação Básica – CEB e do Conselho Nacional de Educação – CNE que visam “[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2009c, p. 1). A elaboração deste documento foi antecedida por consultas públicas com ampla participação de representantes de entidades nacionais, professores e pesquisadores do campo da Educação Infantil no Brasil.

Conforme consta no Parecer nº 20/2009 que trata das DCNEI, “A revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área” (BRASIL, 2009b, p. 3). A perspectiva indicada para o trabalho com a Educação Infantil em 2009 é de um currículo estruturado em dois eixos: as interações e as brincadeira. Cabe ressaltar, contudo, que o termo currículo foi ponto de embate, controvérsias e disputas. Alguns pesquisadores consideraram inadequado o uso deste termo por estar associado a um modo de escolarização não desejado para as crianças na Educação Infantil, pois remete a uma perspectiva diretiva e prescritiva de ensino. Conforme Carvalho (2015, p. 467) “pesquisadores como Rocha (2001), Kramer (2009), Barbosa (2009), dentre outros, que compõem a comunidade epistêmica da área, preocupam-se com a reprodução das práticas do Ensino Fundamental na Educação Infantil”. Assim, ao invés de currículo foi sugerido o uso dos termos projeto ou proposta pedagógica. Contudo, no jogo de poder estabelecido, mesmo com ressalvas, optou-se pela manutenção do termo currículo e a indicação de que:

[...] a criança é centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (BRASIL, 2009b, p. 6).

Conforme o excerto anterior, o planejamento curricular na Educação Infantil pauta-se em uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos que se desenvolve em interação com outros sujeitos. Dahlberg, Moss, Pence (2003) destacam duas perspectivas de criança, uma como “[...] reproduzidor de conhecimento e cultura, uma tábula rasa ou um vaso vazio, necessitando ser preenchido com conhecimento e ser “preparado” (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p.16), outra, que concebe a criança “[...] como possuindo “potencialidades e competências surpreendentes e extraordinárias” um co-construtor do conhecimento e da identidade através do relacionamento com outras crianças e com outros adultos” (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 17).

Ao anunciar que a criança é o centro do planejamento, as DCNEI defendem a perspectiva de um sujeito que vivencia sua infância na instituição, pressupondo a ideia de “uma criança rica, ativa, competente e ansiosa para se engajar ao mundo”. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 17).

Atrelado a essa visão de criança está a perspectiva de um professor como mediador, cuja responsabilidade é estar atento às suas necessidades, seus desejos, o modo como vivencia sua infância no cotidiano e, a partir daí, planejar ações que as ajudem a se desenvolverem individual e coletivamente. Nesse contexto, é produzida uma ideia de docente que “observa as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta” (BRASIL, 2009b, p. 15). Além disso, é ressaltado que “as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional” (BRASIL, 2009b, p. 7).

Contudo, é importante ressaltar que a elaboração de um documento legal não implica em sua implementação. De forma explícita Ball (2009, p. 305), expressa que não acredita “[...] que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo”. Somado a isso, observamos que há diferentes interpretações em relação às novas diretrizes. Amorim e Dias (2012), por exemplo, consideram que as diretrizes buscam romper com uma perspectiva de centralização do MEC a partir de uma visão mais ampliada de currículo e proposta pedagógica. Conforme as referidas autoras, “Essa descentralização se expressa na afirmação de que a instituição educacional, seus profissionais e a comunidade em geral são responsáveis pela elaboração dessas propostas de forma participativa e coletiva” (AMORIM e DIAS, 2012, p. 134).

De modo distinto, Carvalho (2015) compreende que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil têm o intuito de regular as ações dos professores,

afirmando que “é necessário esclarecer que as diretrizes, ao procurarem estruturar uma eventual maneira de atuação para os docentes, por meio de suas orientações, aproximam-se dos pressupostos da Pedagogia da Infância” (CARVALHO, 2015, p. 469). O autor afirma ainda que em toda proposição curricular há relações de disputa e de poder, sendo assim, as diretrizes não fogem dessa assertiva, além de ser um campo fértil de produção e criação de significados.

Cabe destacar que apesar dos diferentes preceitos, ambos os autores indicam a dificuldade em contemplar, no cotidiano das instituições, os princípios indicados nas diretrizes, devido, entre outros fatores, à complexidade dos aspectos envolvidos. Além da precariedade material, que é realidade de muitas instituições de Educação Infantil com prédios inadequados e falta de materiais, a formação inicial e continuada dos profissionais não é uma realidade acessível a todos os profissionais, como é o caso dos professores que atuam em escolas do campo. Conforme consta no Parecer nº 20, (BRASIL, 2009b, p. 11 – 12):

[...] são precárias as instalações, são inadequados os materiais e os professores geralmente não possuem formação para o trabalho com essas populações, o que caracteriza uma flagrante ineficácia no cumprimento da política de igualdade em relação ao acesso e permanência na Educação Infantil e uma violação do direito à educação dessas crianças.

A Educação Infantil no Brasil apresenta inúmeras fragilidades estruturais e para piorar a situação, observamos um movimento político que promove ainda mais desafios e contradições para a realidade brasileira. Nele, vai se configurando um discurso da necessidade de uma base comum para a educação brasileira, impulsionado pela Lei nº 12.796/2013 e fortalecido por diferentes grupos, entre eles, o Movimento Todos pela Base, liderado por grupos empresariais. Desse modo, a Educação Infantil no país passa novamente por modificações em sua proposta e perspectiva.

### 2.3 Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil - BNCCEI

Antes de apresentar os pressupostos indicados pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC para Educação Infantil, faz-se necessário explicitar o processo de construção deste documento bem como os atravessamentos políticos que implicaram as modificações da sua versão final.

Em 2015, o Ministério da Educação instituiu um comitê assessor composto por professores universitários, professores da Educação Básica e técnicos das secretarias de educação. Neste mesmo ano foram oportunizadas discussões e consultas públicas para



contribuições da população como um todo, por meio de um site organizado pelo MEC. A primeira versão da BNCC recebeu inúmeras críticas, contribuições e sugestões, que subsidiaram a elaboração de uma outra versão do documento. Em abril de 2016, a segunda versão da BNCC foi colocada novamente para apreciação da sociedade<sup>3</sup>.

Contudo, é importante lembrar que em 2016, houve uma grande ruptura política no país com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT) e a posse do vice-presidente Michel Temer (MDB). Essa mudança implicou em alterações de cargos políticos, inclusive nos setores da educação e uma agenda mais alinhada aos interesses empresariais e neoliberais foi novamente assumida, o que resultou em mudanças significativas na elaboração da versão final da BNCC. O comitê assessor que estava responsável pela elaboração da BNCC desde 2015 foi destituído, sendo que outro grupo, ligado a fundações empresariais, assumiu a tarefa de finalizar o documento. Uma terceira versão foi encaminhada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação, para que fosse aprovada em caráter de urgência, sem passar por consulta da população. Apenas foram realizadas cinco audiências públicas, uma por região do país, que não possibilitaram o amplo debate com a sociedade.

Observamos, portanto, uma ruptura, tanto no processo de elaboração do documento quanto no viés ideológico. Se antes havia elaboração e discussão pautada por profissionais da educação, para a versão final participaram equipes indicadas por grupos empresariais<sup>4</sup>, ficando evidente que a parceria público-privado foi a opção do governo Temer. Assim como nos anos noventa, a iniciativa privada tem participação na formulação das políticas voltadas para a infância, ou seja, “as políticas públicas educacionais do país passam a ser pautadas pelos padrões de desenvolvimento econômico externo” (BRIÃO, 2019, p. 43)

Diferente das discussões pautadas nas DCNEI, a Base traz uma proposta de currículo mínimo definido para todo o território nacional e centrado em competências e habilidades. Conforme consta no documento:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.08).

---

<sup>3</sup> Para maior informação veja <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas> e também Leitura crítica: Maria Angela de Souza Lima Rizzi [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer\\_2\\_Infantil\\_Maria\\_Angela\\_de\\_Souza\\_Lima\\_Rizzi.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_2_Infantil_Maria_Angela_de_Souza_Lima_Rizzi.pdf)

<sup>4</sup> Dentre os grupos empresariais que estiveram presentes destacam Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Banco Mundial, OCDE e Instituto Ayrton Senna.

Também é possível identificar neste documento uma concepção de criança como “capital humano”, cujo objetivo é educar para ser o trabalhador produtivo do futuro. Além disso, um forte controle sobre o trabalho pedagógico realizado pelo(a) professor(a) da Educação Infantil uma vez que apresenta os objetivos que precisam ser desenvolvidos de forma prescritiva.

A base apresenta uma estrutura pautada por competências gerais para toda educação básica; direitos de aprendizagem e desenvolvimento; campos de experiências e, ligados a esses, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. É possível identificar uma mudança de paradigma entre ambos os documentos (DCNEI e BNCC), inclusive na nomenclatura utilizada, como, é o caso de competências, advindas do campo empresarial como adverte Mota (2019). As subdivisões propostas indicam especificidades e fragmentações, os direitos de aprendizagem são: conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se. Os campos de experiências estão organizados em cinco blocos: i) o eu, o outro e o nós, ii) corpo, gestos e movimentos, iii) traços sons cores e formas, iv) escuta fala pensamento e imaginação, v) espaço tempo quantidades relações e transformações. Para cada campo de experiência são definidos os objetivos e as aprendizagens.

Percebemos assim, a proposição de um único currículo para todo o país, desconsiderando a diversidade regional e cultural característica da população brasileira. O modo como vai se delineando, a proposta ao longo do documento indica uma perspectiva de professor que segue instruções prévias, as quais serão aplicadas para crianças de modo geral. Observa-se, portanto, a tentativa de um apagamento da diversidade, conforme consta na própria base:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13)

Com a BNCC instituída, observamos o deslocamento de uma perspectiva de criança como sujeito histórico e de direitos, que vive a infância no cotidiano da Educação Infantil e se desenvolve nas interações com outros sujeitos, para uma visão de criança que precisa ser ensinada, instrumentalizada para atender as demandas de uma sociedade

capitalista em que as exigências do mercado regulam as agendas educativas desde a mais tenra idade.

### 3 EDUCAÇÃO INFANTIL EM AOTEAROA NOVA ZELÂNDIA

#### 3.1 Localizando a "criança boa" em *Te Whāriki 1996*

No momento da redação do *Te Whāriki: He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa - Currículo da Educação Infantil*<sup>5</sup> (Ministério da Educação da Nova Zelândia, 1996, posteriormente denominado somente *Te Whāriki 1996*), a coautora do documento, Margaret Carr (1993, p. 35) articulou o importante papel do currículo em “tornar disponível para a próxima geração o que consideramos os aspectos mais valiosos da cultura”<sup>6</sup>. Concomitantemente, o Departamento de Educação identificou a influência do currículo nos cidadãos de uma nação, desenvolvendo a imagem da “criança boa” promovida através do *Te Whāriki 1996* (Departamento de Educação, citado em Te One, 2003, p. 22). Em ambos os entendimentos, o poder do currículo é compreendido como uma abertura para marcar o futuro por meio da educação das crianças.

Na época em que o *Te Whāriki 1996* foi escrito, o governo tinha por objetivo vincular a imagem de uma “criança boa” ao discurso econômico, com metas de “produtividade” para cada “criança aprendiz”. O governo da época não era o único a ver a educação como um meio de aculturar as crianças em seu papel de futuros produtores em uma sociedade econômica mais ampla. No entanto, o referido documento foi igualmente visto pelos defensores da primeira infância como uma oportunidade de promover uma perspectiva que pudesse ir contra essas visões limitadas e refutar a imagem dominante da criança neoliberal.

Em parte, um acordo de solidariedade entre os diversos grupos da comunidade da primeira infância (culminando com a formação do *Te Whāriki 1996*) deu-se pelo desejo de resistir ao ‘empurrão’ dos efeitos de situar a Educação Infantil como preparação para a escola, como estava ocorrendo no Ensino Fundamental, setor onde o currículo da escola primária (Ministério da Educação da Nova Zelândia, 1993) foi formado com pouca consulta ou debate e representou uma versão simplificada do currículo do ensino médio, ao invés de uma representação única dos valores educacionais da educação primária (AIKIN, 1995).

---

<sup>5</sup> *Te Whāriki: He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum*.

<sup>6</sup> “making available to the next generation what we regard as the most valuable aspects of culture”.

A análise crítica de Carr e May (1993a) do currículo da educação primária identifica o posicionamento profissional e econômico das crianças dentro do documento. Além disso, o clima mais amplo produzido por meio deste currículo da escola primária buscou promover a competição entre as escolas, aumentando a visibilidade dos “indicadores de qualidade” para apoiar a escolha dos pais vistos como consumidores. A dominação ideológica iminente unificou um setor diverso em solidariedade. Para coibir com sucesso essa ameaça na Educação Infantil, uma única proposta foi apresentada e aceita pelo Ministério da Educação em 1990, uma proposta que contemplava os interesses dos grupos focados na primeira infância (MUTCH, 2001), identificada como o auge deste movimento de solidariedade.

O desejo de promover a ‘escolha do consumidor’ como um estímulo para o mercado da primeira infância estava igualmente presente nesta época. Identificando a falta de concordância e solidariedade no setor da primeira infância, o então Ministro da Educação, Membro do Parlamento Nacional Lockwood Smith, promoveu a unificação por meio de níveis de financiamento, em que todos os serviços de primeira infância receberiam os mesmos níveis de financiamento para apoiar as diversidades dentro do setor, mas também para promover uma abordagem de mercado para a Educação Infantil que daria “aos pais uma escolha genuína”<sup>7</sup> (LOCKWOOD SMITH, 1993, p. 12). Esses movimentos destacam a aspiração do governo de reposicionar a diversidade ao lado dos requisitos neoliberalistas de ‘escolha do consumidor’ como estímulo para o mercado.

Ao elogiar os benefícios de um currículo unificado, Carr e May (1993b) também expressaram cautela quanto ao modo como a visão das crianças dentro do currículo pode ser rapidamente redirecionada pelo governo. A defesa da resistência a essa dominação ideológica na primeira infância e as ameaças à visão das crianças na Educação Infantil foram centrais no movimento de consolidação do setor para promover uma abordagem unificada. Uma consciência da situação sociopolítica também estava presente na mente dos autores, com Carr (1993a, p. 37) identificando o meio sociocultural como:

[...] uma crescente polarização, desemprego e competição por empregos [...] o novo clima econômico, acompanhado por novos rumos da educação para uma responsabilidade medida, pode encorajar um retorno à demanda por objetivos comportamentais, ligados a uma psicologia do desenvolvimento como estágios de habilidades sequenciais e a uma filosofia de competição em vez de cooperação<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> No original “parents a genuine choice”.

<sup>8</sup> “one of increasing polarisation, unemployment and competition for jobs [...] the new economic climate, accompanied as it is by new education directions towards measured accountability, may encourage a return to a demand for behavioural objectives, linked to a psychology of development as stages of sequential skills and to a philosophy of competition rather than cooperation”.

Houve uma maior consciência do potencial para uma mudança dramática na visão da educação na primeira infância em direção à competição. A imagem da criança dentro do *Te Whāriki* foi vista como uma oportunidade de representar e defender a visão da primeira infância de “boa criança”, reunindo os entendimentos atuais de como a criança humana deve ser. Profundamente contextualizado no contexto de Aotearoa Nova Zelândia, *Te Whāriki 1996* é baseado em um conjunto local de perspectiva sobre como uma criança “boa” deve ser (DUNCAN, 2005). Essas visões são influenciadas por movimentos internacionais, mas também são o culminar não apenas da visão dos autores, mas de uma colaboração com a comunidade da primeira infância daquela época.

A oportunidade de moldar o futuro por meio do currículo é uma área de influência da qual vários grupos procuram participar. Emendas governamentais dentro do movimento desde o rascunho até a versão final do *Te Whāriki 1996* criaram especulações sobre a reformulação da visão dos redatores, que haviam negociado cuidadosamente com o setor de primeira infância. Te One (2013) relata que há muita especulação, e pouca informação sobre a direção dada ao Ministério da Educação por Lockwood Smith (Ministro da Educação na época), mas que “a análise do texto sugere que a agenda política e econômica do dia foi acomodada através da inclusão da linguagem da responsabilidade”<sup>9</sup> (p. 19).

Como um setor demonstrativo de alternativas eficazes para os princípios ideológicos do neoliberalismo (em que os valores de comunidade, ação coletiva, esforço altruísta e equidade em oposição aos de individualismo, competição, interesse próprio e excelência discreta provaram ser efetivamente funcionais e motivacionais – e possivelmente inventivos – na Educação Infantil), a Educação Infantil foi identificada como uma meta para garantir que esse movimento ideológico ficasse relegado a um segundo plano. Essa busca não era tanto uma redução das oportunidades para a primeira infância se estender às comunidades, mas um meio pelo qual a Educação Infantil só teria a oportunidade de continuar (e se expandir) se a base ideológica sobre a qual a Educação Infantil foi fundada – a comunidade, serviço, coletivismo e equidade – fosse minimizada.

Uma guerra ideológica, na qual as ideologias neoliberais se posicionaram como o único caminho a seguir. Peters (2011, p. 1) escreve que “o neoliberalismo representa uma luta entre duas formas de discurso de política social ou de bem-estar com base em metáforas ideológicas opostas e altamente carregadas de ‘individualismo’ e

---

<sup>9</sup> “examination of the text suggests that the political and economic agenda of the day was accommodated by including the language of accountability”.

‘comunidade’<sup>10</sup>. Esta é a luta anteriormente delineada por May (2009) entre a Educação Infantil e o quarto mandato do governo do partido National – o ‘potencial radical’ do setor da primeira infância para resistir às ideologias neoliberais e promover a comunidade sobre o individualismo.

No *Te Whāriki 1996*, a visão da “boa criança” pode ser reivindicada por diversos órgãos e/ou ‘lida’ de várias maneiras. Visões de crianças no *Te Whāriki 1996* foram identificadas para testemunhar e resistir às imagens neo-coloniais e neoliberais (TESAR, 2015), para traçar uma criança cosmopolita/global (DUHN, 2006), para alinhar enganosamente as preocupações feministas e neoliberais (STOVER, 2013), e para possibilitar uma base para revisar a criança por meio de métodos contracoloniais (RITCHIE, SKERRETT, & RAU, 2014).

No entanto, um ponto forte do *Te Whāriki 1996* está na representação das diversidades nas práticas pedagógicas da primeira infância por meio de uma ampla e profunda gama de resultados de aprendizagem para as crianças. Com mais de 118 resultados de aprendizagem, distribuídos por 5 linhas curriculares e 4 princípios, educadores, crianças e famílias têm a capacidade de tecer um currículo rico que é orientado para a sociocultura, comparativo e formativo. A avaliação é derivada de situações e ocorrências que são contextualmente apropriadas e baseadas nas potencialidades, buscando ampliar o contato da criança com seus interesses em combinação com as aspirações culturais mais amplas.

### 3.2 Re-visão das crianças no *Te Whāriki 2017*

As leituras da edição revisada do *Te Whāriki: He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa: Currículo da Educação Infantil* (Ministério da Educação da Nova Zelândia, 2017a, posteriormente apenas *Te Whāriki 2017*) devem igualmente levar em consideração a rica história do *Te Whāriki 1996* e a formação desta nova edição, pois estão alicerçadas em um passado contingente, e nosso “mapa do futuro não pode ser traçado em uma lousa limpa”<sup>11</sup> (MAIO, 1999, p. 117). *Te Whāriki 2017* oferece maneiras de posicionar a Educação Infantil como um investimento social para benefícios econômicos futuros (DELAUNE, 2017; WOOD & HEDGES, 2016), com a ideia de ‘Aprendizado Precoce’ se tornando o novo codinome da Educação Infantil (Ministério da Educação da Nova Zelândia,

---

<sup>10</sup> “Neoliberalism represents a struggle between two forms of welfare or social policy discourse based on opposing and highly charged ideological metaphors of ‘individualism’ and ‘community’”.

<sup>11</sup> “map of the future cannot be charted upon a clean slate”.

2016b). O paradigma do ‘Investimento Social’ e a designação da Educação Infantil como ‘Aprendizagem Precoce’ invocam imagens particulares da criança - uma criança a ser medida economicamente.

Nem o quarto mandato do Partido Nacional, que liderou o desenvolvimento do *Te Whāriki 1996*, nem o quinto governo do Partido Nacional que liderou sua revisão, são os únicos a ver a criança em termos econômicos e subsequentes retornos monetários. Vandebroek (2017) identifica a situação econômica das crianças como um ‘investimento inicial’ como uma construção discursiva de destaque internacional:

É difícil, hoje em dia, encontrar um documento de política sobre educação infantil que não cite o ganhador do Prêmio Nobel James Heckman, muitas vezes incluindo também sua famosa “curva de Heckman”, ilustrando que investir nas crianças mais novas rende os maiores retornos econômicos. (VANDEBROECK, 2017, p. 10)<sup>12</sup>

A aculturação dos indivíduos dentro da sociedade, tanto social quanto politicamente, é afetada pelas maneiras pelas quais o projeto e a implementação curricular transmitem informações sobre o que é considerado “conhecimento, habilidades, valores e crenças significativos”<sup>13</sup> (FARQUHAR, 2015, p. 56). Quem constrói o currículo e como as escolhas são feitas para designar o que constitui “os aspectos mais valiosos da cultura”<sup>14</sup> é uma pergunta pertinente em uma época em que as conexões entre objetivos políticos e econômicos procuram atrair a provisão para a primeira infância em relações mais intrincadas, como vários discursos científicos ilustram o ‘valor’ econômico dos primeiros anos pelo governo. (VANDENBROECK, 2017; WOOD & HEDGES, 2016).

Em dezembro de 2014, a Ministra da Educação, Hekia Parata, instituiu um Grupo Consultivo sobre Aprendizagem Inicial (Governo da Nova Zelândia, 2014). Na descrição inicial da tarefa foi claramente documentado que estava fora do escopo do grupo, recomendar uma reescrita do *Te Whāriki 1996*. Em vez disso, o principal objetivo era fornecer conselhos sobre “como fortalecer a implementação do *Te Whāriki* e maneiras práticas de alinhar o planejamento, a implementação e a avaliação do currículo nos serviços de aprendizagem inicial, nos primeiros anos de escola e no kura”<sup>15</sup> (Ministério da Educação da Nova Zelândia, 2014). Para justificar esta chamada para o estabelecimento de um grupo consultivo, o Ministério da Educação cita as conclusões do documento publicado da OCDE,

---

<sup>12</sup> “It is hard, nowadays, to find a policy document on early childhood education that does not quote Nobel Prize laureate James Heckman, often also including his famous “Heckman curve”, illustrating that investing in the youngest children yields the highest economic returns”.

<sup>13</sup> “significant knowledge, skills, values and beliefs”.

<sup>14</sup> “the most valuable aspects of culture”.

<sup>15</sup> “how to strengthen the implementation of *Te Whāriki* and practical ways to align curriculum planning, implementation and evaluation across early learning services and the early years of school and kura”.

*Quality Matters in Early Childhood Education and Care: New Zealand 2012* (TAGUMA, LITJENS, & MAKOWIECKI, 2012). Especificamente que:

O relatório do país da OCDE, *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: New Zealand 2012*, sugere que a Nova Zelândia poderia capitalizar sobre os pontos fortes de seu sistema de educação infantil, procurando opções para melhorar a implementação do Te Whāriki. (Ministério da Educação da Nova Zelândia, 2014, p. 1).<sup>16</sup>

Além disso, no documento *Termos de Referência - Grupo Consultivo sobre Aprendizagem Inicial*<sup>17</sup> (Ministério da Educação da Nova Zelândia, 2014), o Ministério da Educação recomenda que o grupo consultivo esteja atento ao “ambiente fiscal restrito sob o qual o governo opera”<sup>18</sup> (Ministério da Educação da Nova Zelândia, 2014, p. 3). O documento *Termos de Referência* dá o tom aos indicados para o grupo consultivo de que as sensibilidades econômicas são importantes, sejam elas orientadas localmente ou internacionalmente.

O Grupo Consultivo foi nomeado pela Ministra Parata e liderado por Joce Nuttall que editou as edições de 2003 e 2013 do livro *Weaving Te Whāriki* (Nuttall, 2003b, 2013). Uma das principais recomendações deste grupo foi encomendar uma atualização do Te Whāriki 1996, isso porque

As infâncias mudaram desde o início dos anos 1990. Significativas bolsas de estudos internacionais e do setor escolar levam em consideração os contextos de aprendizagem do século 21, incluindo as rápidas mudanças tecnológicas e as implicações da globalização e das mudanças climáticas. (Ministério da Educação da Nova Zelândia, 2015c, p. 15)<sup>19</sup>

A partir desta citação, é possível entender que o impulso para atualizar o *Te Whāriki 1996* foi em resposta às orientações internacionais para a aprendizagem, e os focos curriculares devem ser extraídos do setor escolar. Uma atualização do *Te Whāriki 1996* foi recomendada para estar ciente desses impulsos e garantir que haverá um esforço para tornar seus “princípios e conteúdos focados no futuro mais explícitos”<sup>20</sup> (Ministério da Educação da Nova Zelândia, 2015c, p. 16). Mais uma vez, uma publicação da OCDE - *Ambientes de Aprendizagem Inovadores* (Organização para Cooperação e

---

<sup>16</sup> “OECD’s country report, *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: New Zealand 2012* suggests that New Zealand could capitalise on the strengths of its ECE system by looking at options for improving the implementation of Te Whāriki”.

<sup>17</sup> *Terms of Reference – Advisory Group on Early Learning*.

<sup>18</sup> “constrained fiscal environment under which the government operates”.

<sup>19</sup> “Childhoods have changed since the early 1990’s. Significant international and schools-sector scholarship takes account of 21st-century learning contexts, including rapid technological change, and the implications of globalisation and climate change. (New Zealand Ministry of Education, 2015c, p. 15)”

<sup>20</sup> “future-focused principles and content more explicit”.



Desenvolvimento Econômico, 2013) - é citada para apoiar o impulso para a “aprendizagem do século 21” dentro do *Te Whāriki 2017*.

O documento atualizado foi lançado em 4 de novembro de 2016, com consulta aberta ao público em geral, de 4 de novembro a 16 de dezembro de 2016 (Ministério da Educação da Nova Zelândia, 2016c). No entanto, muitos indivíduos expressaram nos noticiários e nas redes sociais preocupações sobre o curto e rápido período de tempo durante o qual as mudanças no *Te Whāriki 2017* ocorreram (DAVY, 2016a; TULLOCH, 2016). Em uma postagem no blog, Kett (2016) comenta “se eles estavam procurando um processo de consulta robusto e completo, por que não estender o prazo”<sup>21</sup>. Um professor foi solicitado a promover sua própria pesquisa buscando respostas sobre se havia tempo suficiente para a comunidade da primeira infância revisar o primeiro esboço (DAVY, 2016b). Embora uma onda de críticas contra *Te Whāriki 1996* tenha circulado por até uma década (BLAIKLOCK, 2010, 2013), o curto prazo para o desenvolvimento da atualização e o curto prazo para responder à atualização sugeriram uma sensação de urgência.

Em uma crítica ao *Te Whāriki 2017*, Alexander (2016a) argumenta que o formato do processo de consulta - apressado, limitado e inoportuno, conduzido durante o horário de funcionamento da maioria dos serviços - foi desenhado para “auxiliar os objetivos da política de alinhar a educação infantil com o sistema escolar”<sup>22</sup> (p. 3). Além disso, Alexander (2016a) questiona sobre a simplificação da linguagem em combinação com a descrição de todos os adultos envolvidos no contexto da primeira infância - qualificados ou não - como *kaiako*, considerando a utilização deste termo como uma ação direcionada para reduzir a importância de educadores qualificados e produzir um documento que seja mais ‘fácil de usar’ para os trabalhadores não qualificados.

O Ministério da Educação descreveu o novo rascunho como uma tentativa de “refletir melhor a Nova Zelândia de hoje e os desenvolvimentos no pensamento e na prática educacional”<sup>23</sup> (Ministério da Educação da Nova Zelândia, 2016d). Ocorreram alterações importantes no documento original, incluindo a redução dos resultados de aprendizagem de 118 para 20, a redução no tamanho do documento de 100 páginas para 63 incluindo várias fotos que não foram incluídas no original e o apagamento de uma seção dedicada às considerações acerca das crianças com necessidades especiais de aprendizagem.

A maneira como os novos resultados de aprendizagem é composta, demonstra uma mudança da avaliação do que as crianças estão desenvolvendo para o que elas estão

---

<sup>21</sup> “if they were looking for a robust and thorough consultation process, why not have the time-frame extended”.

<sup>22</sup> “assist policy objectives of aligning early childhood education to the school system”.

<sup>23</sup> “better reflect today’s New Zealand and developments in educational thinking and practice”.

demonstrando. Por exemplo, onde os resultados da aprendizagem afirmavam que “as crianças desenvolvem um repertório cada vez mais elaborado de gestos e movimentos corporais expressivos para a comunicação, incluindo maneiras de fazer solicitações não-verbais e de forma apropriada”<sup>24</sup> (Ministério da Educação da Nova Zelândia, 1996, p. 74), eles agora afirmam “As crianças usam gestos e movimentos para se expressar”<sup>25</sup> (Ministério da Educação da Nova Zelândia, 2016a, p. 27). Essa mudança na representação exige que o educador que trabalha com crianças distinga a demonstração de habilidades nelas, em vez de olhar para a complexidade crescente com que as crianças estão se desenvolvendo.

Outra mudança é a inclusão de uma página de visão geral que reúne as informações dentro das ‘Faixas e Resultados’ em uma única tabela, omitindo os ‘objetivos’. Ao fazer isso, existem ramificações para a interpretação do currículo. As vertentes são o que é considerado importante para as crianças aprenderem, a substância do currículo. Os resultados da aprendizagem mostram como essa substância está sendo demonstrada pelas crianças. Mas os objetivos são a interpretação crítica e a consideração pelo educador de como essa substância está sendo colocada em prática e como pode ser interpretada por, com e para as crianças. A omissão deste aspecto essencial do currículo dentro desta tabela de ‘referência rápida’ levanta questões sobre se o *Te Whāriki 2017* está encorajando os professores a permanecerem engajados e críticos em suas práticas com as crianças. Isso é agravado pela declaração do Ministério da Educação de que o documento contém “menos resultados e mais claros”<sup>26</sup> (Ministério da Educação da Nova Zelândia, 2016d) e apresenta o currículo de uma forma que o torna ‘mais fácil de navegar’. À luz das preocupações anteriores apresentadas no IELS<sup>27</sup>, os educadores estão sendo condicionados, por meio de alterações sutis no *Te Whāriki 2017*, a se tornarem distribuidores tecnocráticos de currículo para crianças.

Revisões do *Te Whāriki* à luz da redução da complexidade nos resultados de aprendizagem, a ‘consciência fiscal’ em que a atualização foi composta e a falta de consulta e nomeação suficientes das pessoas responsáveis para definir as recomendações consultivas e o conteúdo da atualização em si, há uma causa significativa para criticar a natureza da ‘atualização’ do *Te Whāriki 1996*. Como afirmado na seção anterior, um ponto forte do *Te Whāriki 1996* foi a amplitude dos resultados de aprendizagem para as crianças,

---

<sup>24</sup> “Children develop an increasingly elaborate repertoire of gesture and expressive body movement for communication, including ways to make requests non-verbally and appropriately”.

<sup>25</sup> “Children use gesture and movement to express themselves”.

<sup>26</sup> “fewer and clearer outcomes”.

<sup>27</sup> *The International Early Learning Study*. Mais informações em <https://nces.ed.gov/surveys/iels/>

com 118 resultados de aprendizagem oferecendo aos educadores a oportunidade de tecer um currículo bem elaborado para crianças e de especializar abordagens curriculares devido a essa amplitude.

Ainda assim, o número reduzido de resultados de aprendizagem para crianças de 118 para 20, justificado para apoiar os educadores a navegar pelo documento curricular e melhorar a clareza, conecta-se a argumentos mais amplos sobre a abordagem tecnicista da educação. Apple (2004) escreve que ao falar de ‘simplificação’ e ‘linguagem franca’ “há estratégias discursivas claras sendo empregadas”<sup>28</sup> (p. 17) que posicionam as visões daqueles que buscam simplificar com ‘senso comum’ e criticar / menosprezar aqueles que buscam complexidade; o desejo de simplificar é frequentemente conduzido em detrimento da diversidade. Questões devem ser levantadas sobre como o *Te Whāriki 2017* foi atualizado para promover imagens neoliberais, neoconservadoras e globais de crianças, infância e ensino. A linguagem discursiva usada para a revisão do documento denota o valor que está sendo dado às direções internacionais de aprendizagem e se concentra no alinhamento com o setor escolar. Muitas das informações de apoio para a motivação para a mudança curricular vieram da documentação da OCDE, demonstrando o valor que o Ministério da Educação atribui à pesquisa educacional conduzida por este organismo internacional e a forma como a governança flexível da OCDE afeta os estados-nação.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tecemos aspectos relativos ao currículo para Educação Infantil no Brasil e na Nova Zelândia, a fim de compreender qual perspectiva de criança é pautada nos documentos dos referidos países. Ao tomar como referência documentos elaborados na década de noventa e revisados/produzidos nos anos dois mil observamos que, mesmo se tratando de países distantes territorialmente, existem diferentes pontos de alinhamento. Nos documentos analisados foi possível identificar uma forte influência das organizações internacionais, que impõe uma agenda de racionalidade neoliberal em que a criança é vista como alguém que precisa ser preparada, desde muito cedo, para atender às demandas do mercado.

Ao longo do texto fica claro que, mesmo com resistência de profissionais e pesquisadores no campo da infância e Educação Infantil, há uma tendência à simplificação

---

<sup>28</sup> “there are clear discursive strategies being employed”.

do processo, em que é esperado dos professores que sigam as instruções indicadas nos documentos curriculares, as quais apresentam-se de forma simplista, diretiva e de fácil entendimento. A criança é vista como alguém que precisa desenvolver competências para atenderem as demandas do futuro e, nesse propósito, há pouco espaço para diversidade, todas deveriam receber a mesma instrução.

Por fim, cabe ainda colocar que a perspectiva de um currículo como a expressão dos “aspectos mais valiosos da cultura”, bem como de criança como sujeito histórico e de direitos tem se tornado bastante restritiva nas propostas atuais para Educação Infantil. Os documentos vigentes apresentam uma concepção de criança como capital humano, de professor como tecnocrata e de um currículo que indica os objetivos a serem desenvolvidos de forma reduzida e prescritiva.

## REFERÊNCIAS

- AIKIN, S. Primary problems and the New Zealand Curriculum Framework. **New Zealand Annual Review of Education**, Wellington, v. 4, p. 57–76, 1995.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AMORIM, A. L. N. de; DIAS, A. A. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, p.125-137, set.2011/mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/12330/7106>. Acesso em: 20 maio 2021.
- APPLE, M. W. Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. **Educational Policy**, United States, v. 18, n. 1, p. 12-44, jan 2004.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, vol. 22, n. 74, p. 253-283, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. [s. l.], **Currículo sem Fronteiras Revista Eletrônica**, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em 14 jul. 2010.
- BALL, S. Entrevista com Stephen Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. [Entrevista concedida a] MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, p. 18, 13 abr. 1999.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Brasília, 12 nov. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, p. 14, 9 dez. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, p. 18, 18 dez. 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2017, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009e.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 13 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRIÃO, E. C. **Leitura e escrita na educação infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996-2017)**. Orientador: Dra. Gabriela Medeiros Nogueira. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande/RS, Rio Grande, 2019.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. Políticas para Educação Infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. In: FARIA, A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de. (org.). **Educação Infantil e PNE**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CARR, M. Developing a Curriculum for early childhood. In: CARR, M; MAY, H. (ed.). **Te Whāriki: Curriculum papers**. Hamilton: Early Childhood Curriculum Project, Waikato University, 1993. p. 57–76.

CARR, M; MAY, H. National curriculum guidelines for early childhood in Aotearoa New Zealand: A philosophical framework for development. In: CARR, M; MAY, H (ed.). **Te Whāriki: Curriculum papers**. Hamilton: Early Childhood Curriculum Project, Waikato University, 1993a. p. 1–24.

CARR, M; MAY, H. The role of government in early childhood curriculum in Aotearoa New Zealand. In: PODMORE, V. N. (ed.). **What is government's role in early childhood education?**: Papers presented at the 1993 NZCER Invitational Seminar. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 1993b. p. 42–50.

CORREA, B. À base de um golpe, a BNCC foi aprovada: implicações para a educação infantil. In: CASSIO, F.; CATELLI JR, R. (org.). **Educação é a base?**: 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo/SP: Ação Educativa, 2019. p. 95-107.

CARVALHO, R. S. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez. 2015.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DUNCAN, J. "She's always been, what I would think, a perfect day-care child": Constructing the subjectivities of a New Zealand child. **European Early Childhood Education Research Journal**, [s. l.], v. 13, ed. 2, p. 51-61, 2005. DOI 10.1080/13502930585209671. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/13502930585209671>. Acesso em: 02 maio 2010.

FARQUHAR, S. New Zealand early childhood curriculum: The politics of collaboration. **Journal of Pedagogy**, Trnava, v. 6, ed. 2, p. 57-70, 2015.

LOCKWOOD SMITH, A. Opening Speeches. In: ODMORE, V. N. (ed.). **What is government's role in early childhood education?**: Papers presented at the 1993 NZCER Invitational Seminar. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 1993. p. 10-14.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo/SP, 2008.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (org.). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, SEB, 2007. p. 17-48.

MOSS, P. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? **Research in Comparative and International Education**, v. 3, n. 3, p. 224-234, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/f8CxtDFPvt9ScKpCP6r5W7P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 maio 2010.

MOTA, M. R. A. A BNCC e a educação infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. In: 39ª Reunião nacional da ANPEd, 2019, Niterói/RJ. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/2019/10/07/a-bncc-e-a-educacao-infantil-algumas-provocacoes-e-um-ponto-de-ancoragem/>. Acesso em: 30 maio 2021.

NEW ZEALAND. Ministry of Education. **The New Zealand curriculum framework**: Te anga marautanga o Aotearoa. Wellington: Ministry of Education, 1993. 28 p.

NEW ZEALAND. Ministry of Education. **Te Whāriki**: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa: Early childhood curriculum. Wellington: Ministry of Education, 1996.

NEW ZEALAND. Ministry of Education. **Te Whāriki**: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa: Early childhood curriculum. Wellington: Ministry of Education, 2017.

TE ONE, S. Te Whāriki: Historical Accounts and Contemporary Influences 1990-2012. In: NUTTALL, J. G. (ed.). **Weaving Te Whāriki**: Aotearoa New Zealand's Early Childhood Curriculum Framework in Theory and Practice. 2. ed. Wellington: NZCER Press, 2013. p. 8-34.

VANDENBROECK, M. Introduction: Constructions of truth in early childhood education: A history of the present abuses of neurosciences. In: VANDENBROECK, M; OLSSON, L. M. (ed.). **Constructions of neuroscience in early childhood education**. 1. ed. London: Routledge, 2017. p. 1-19.

WOOD, E; HEDGES, H. Curriculum in early childhood education: Critical questions about content, coherence, and control. **The Curriculum Journal**, London, v. 27, ed. 3, p. 387-405, 2016. DOI 10.1080/13502930585209671. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1080/09585176.2015.1129981>. Acesso em: 20 maio 2021.