

**NORMATIVIDADE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BNCC E O  
DOCUMENTO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO**

CURRICULAR NORMATIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE BNCC  
AND THE MATO GROSSO REFERENCE DOCUMENT

LA NORMATIVIDAD CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: EL BNCC Y EL  
DOCUMENTO DE REFERENCIA MATO GROSSO

Larissa Carvalho Costa<sup>1</sup> 0009-0003-3751-4793

Maria Gabriela Ferreira Pereira<sup>2</sup> 0000-0002-1925-6925

Geniana dos Santos<sup>3</sup> 0000-0001-6926-0132

<sup>1</sup>Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá, Mato Grosso, Brasil; larissa-carvalho-costa@hotmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá, Mato Grosso, Brasil; gabriela.ferreirap1620@gmail.com

<sup>3</sup>Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiabá, Mato Grosso, Brasil; geniana.santos@ufmt.br

**RESUMO:**

Este trabalho focaliza os sentidos atribuídos à Educação Infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular e do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Tais documentos são tomados como instâncias textuais da política curricular da Educação Infantil, em âmbito nacional e estadual. Trata-se de uma pesquisa documental, a qual evidencia a atuação de comunidades epistêmicas e sua influência no contexto de produção da textualidade política. Nesse sentido, identificamos níveis de normatividade que emergem da lógica de cascadeamento, fomentada pelos processos de implementação curricular desde a normatização da BNCC, que direciona a centralização dos campos de experiências no currículo da Educação Infantil. Como resultado desse movimento de análise, compreendemos que a BNCC e o DRC-MT se distinguem em poucos aspectos. O documento normativo do estado de Mato Grosso ainda procura reafirmar sentidos pautados nos eixos estruturantes da Educação Infantil, como as interações e as brincadeiras, a dicotomia cuidar x educar e as propostas de organização curricular por campos de experiências, as quais indicam abordagens e estratégias com foco na alfabetização. Ambos os documentos, entretanto, instauram níveis de prescrição condensados no sentido de planejamento das experiências. Além disso, promovem a divisão dos campos de experiências, equiparando-os às áreas de conhecimento e às habilidades, o que os alinha à organização pedagógica do Ensino Fundamental.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil; política curricular; comunidades epistêmicas; instância textual.

**ABSTRACT:**

This study focuses on the meanings attributed to Early Childhood Education based on the National Common Curriculum and the Curriculum Reference Document for Mato Grosso.

These documents are taken as textual instances of Early Childhood Education curriculum policy at the national and state levels. This is a documentary study that highlights the role of epistemic communities and their influence in the context of political textuality production. In this sense, we identify levels of normativity that emerge from the cascade logic, fostered by the processes of curriculum implementation since the standardization of the BNCC, which directs the centralization of fields of experience in the Early Childhood Education curriculum. As a result of this analysis, we understand that the BNCC and the DRC-MT differ in few aspects. The normative document of the state of Mato Grosso still seeks to reaffirm meanings based on the structuring axes of Early Childhood Education, such as interactions and games, the dichotomy between caring and educating, and proposals for curricular organization by fields of experience, which indicate approaches and strategies focused on literacy. Both documents, however, establish condensed levels of prescription in terms of experience planning. In addition, they promote the division of fields of experience, equating them with areas of knowledge and skills, which aligns them with the pedagogical organization of elementary school.

**Keywords:** Childhood Education; curricular policy; epistemic communities; textual instance.

#### **RESUMEN:**

Este trabalho focaliza os sentidos atribuídos à Educação Infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular e do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Tais documentos são tomados como instâncias textuais da política curricular da Educação Infantil, em âmbito nacional e estadual. Trata-se de uma pesquisa documental, a qual evidencia a atuação de comunidades epistêmicas e sua influência no contexto de produção da textualidade política. Nesse sentido, identificamos níveis de normatividade que emergem da lógica de cascadeamento, fomentada pelos processos de implementação curricular desde a normatização da BNCC, que direciona a centralização dos campos de experiências no currículo da Educação Infantil. Como resultado desse movimento de análise, compreendemos que a BNCC e o DRC-MT se distinguem em poucos aspectos. O documento normativo do estado de Mato Grosso ainda procura reafirmar sentidos pautados nos eixos estruturantes da Educação Infantil, como as interações e as brincadeiras, a dicotomia cuidar x educar e as propostas de organização curricular por campos de experiências, as quais indicam abordagens e estratégias com foco na alfabetização. Ambos os documentos, entretanto, instauram níveis de prescrição condensados no sentido de planejamento das experiências. Além disso, promovem a divisão dos campos de experiências, equiparando-os às áreas de conhecimento e às habilidades, o que os alinha à organização pedagógica do Ensino Fundamental.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil; política curricular; comunidades epistêmicas; instância textual.

## **Introdução**

O presente texto evidencia sentidos que assinalam para níveis de normatividade, instaurados pela lógica de cascadeamento de um pretenso currículo comum. Para tanto, é apresentada uma reflexão sobre a BNCC, com o intuito de problematizar o processo de

significação dos campos de experiências, a partir de instâncias textuais distintas e em diferentes contextos, a saber: Brasil e Mato Grosso.

O trabalho recorre à Lopes e Macedo (2011), que problematizam os processos de produção e tentativa de implementação das políticas educacionais, nos quais a política é interpretada como um guia para a prática. Nesses processos de construção, o currículo é configurado de acordo com o mercado econômico, sendo a educação vista como um meio para o desenvolvimento neoliberal.

Nesse sentido, esta discussão destaca a complexidade de operar com a noção de guia para as práticas quando os contextos são radicalmente diferentes e intensamente excludentes. Essa complexidade se intensifica quando aliada à noção de currículo como uma coleção de boas práticas, sobretudo quando a proposição é a organização curricular por experiências, como ocorre na Educação Infantil.

Na perspectiva de Santos (2021), a BNCC, enquanto instância textual, impõe-se no âmbito de produção curricular reformista como um elemento que sintetiza e simplifica o próprio sentido do que seja currículo. Decorrente dessa colocação, a centralização do currículo como norma omite os processos de construção e ressignificação, inviabilizando as especificidades locais, ao se preconizar um currículo “idealizado” para outros contextos, como as “escolas” e os “centros de Educação Infantil/creches”. Por outro lado, é defensável que, em face de um currículo nacional, um documento de referência local retrate a contingencialidade cotidiana. Tal documento pode se converter em um instrumento de resistência, ainda que limitada, aos sentidos homogeneizantes de um projeto de formação nacional.

Por fim, no caso de Mato Grosso, é possível observar esses aspectos, os quais são marcados por contradições e pela própria luta política. O documento estadual tanto assume a normatividade e a injuntividade quanto insiste em sentidos próprios da Educação Infantil, como as interações e as brincadeiras, o cuidar e o educar. Esses eixos, embora constantes em outros documentos curriculares, acabam sendo apagados pela BNCC, que opta pela centralidade nos objetivos e nos direitos de aprendizagem.

## **Comunidades Epistêmicas e um saber sobre a etapa da Educação Infantil**

Dias e Lopes (2009) destacam que a noção de comunidade epistêmica possibilita a compreensão das relações de força no contexto das ciências sociais. Essa noção pode ser utilizada em investigações sobre políticas públicas, uma vez que permite analisar a ação de sujeitos e grupos sociais com reconhecida autoridade na produção dessas políticas. Tal atuação

é compreendida a partir de dois elementos fundamentais: a relação saber-poder e os processos de articulação em prol de espaços de representação.

As autoras ressaltam a influência das comunidades epistêmicas na produção da política educacional, visto que tais comunidades operam no sentido da produção discursiva qualificada sobre determinados problemas sociais. Nesse contexto,

[...] a circulação intensa dos discursos produzidos pelas comunidades epistêmicas é garantida por meio da publicação de livros, realização de consultorias intergovernamentais e intergrupos acadêmicos de diferentes países, participação em congressos, ações de educação à distância e intercâmbios via internet, constituindo-se também como exemplos de influência que marcam a produção de políticas (Dias; Lopes, 2009, p. 83).

Lopes e Macedo (2011) enfatizam que as comunidades epistêmicas indicam uma posição em que os sujeitos atuam e operam sobre/na política educacional. Geralmente, esse posicionamento de poder está alinhado a interesses globais. Tais comunidades se articulam, sobretudo, na produção de saberes sobre objetos sociais em disputa e, enquanto projetos sociais democráticos, configuram demandas amplas, instituídas na relação saber-poder de determinados grupos que atuam diretamente sobre a política.

Além disso, as comunidades ultrapassam o sentido de uma *expertise* localizada em determinada área de conhecimento ou disciplina, sentido mais próximo ao que estabelece Goodson (2020), ao definir as comunidades disciplinares. Todavia, elas podem operar justamente no encontro entre o disciplinar e as redes políticas transnacionais, situando os interesses internacionais de organismos e organizações nos âmbitos nacional e local.

Goodson (2020) destaca que o trabalho de uma comunidade disciplinar é um processo por meio do qual “grupos dominantes” inespecíficos exercem seus saberes sobre outros grupos. Frequentemente, esse movimento limita a autonomia de espaços como o da escola. Ademais, tais grupos detêm um saber localizado nas disciplinas e em suas tradições, produzindo discursos homogêneos e consolidados, aspectos estes que fortalecem a padronização de saberes sobre a educação.

Nessa direção, surge mais recentemente a conceituação de povo disciplinar, conforme Costa (2014, p. 4), entendido como “[...] um espaço de disputa contínua por significação, pela hegemonização de sentidos, não possuindo, portanto, um centro estável, a ameaça a que se opõe também se constrói nessa perspectiva”. Noção que, conforme assinala o autor, permite compreender:

[...] aspectos significativos a análise dos processos articulatórios produzidos nessa política e as formas de negociação de diferentes grupos com discursos considerados hegemônicos. Discursos que, via de regra, são timbrados como 'oficiais', embora, em muitas ocasiões, possam ser interpretados como oposição às supostas tradições defendidas pelos grupos constituídos na relação com os campos disciplinares (Costa, 2014, p. 2).

No caso do currículo da Educação Infantil, no Brasil e em Mato Grosso, a produção de referenciais curriculares ocorreu, e ainda ocorre, com base nesses discursos, os quais, atualmente, defendem um currículo ativo que normaliza e normatiza os campos de experiências. Tal lógica se manifesta tanto no processo de disputa entre áreas de conhecimento e disciplinas quanto na atuação de grandes grupos com seus projetos e venda de produtos educacionais. Assim, evidenciam-se articulações que constituem sentidos e significados voltados à regulação das experiências das crianças desde bem pequenas.

A força dos saberes produzidos por intelectuais, consultores, especialistas e, no caso de Mato Grosso, por assessorias técnicas pedagógicas, nem sempre atua no sentido de promover uma participação ampla na produção curricular e, desse modo, nega-se o caráter democrático da política. Retomando Moreira (2007), as políticas de currículo, para se configurarem democráticas, necessitam valorizar as experiências curriculares dos estados e dos municípios, considerando a participação de todos os sujeitos envolvidos na produção curricular da Educação Infantil.

Neste estudo, considera-se a importância das experiências internacionais, os movimentos sociais, a literatura curricular nacional e internacional, bem como os diversos saberes que circulam sobre as infâncias e a criança academicamente. No entanto, é igualmente relevante um processo de negociação constante entre saberes, inclusive das próprias crianças na produção de contextos curriculares.

Tendo em vista os posicionamentos de poder realçados no campo de significação por uma base, Frangella (2021), aponta que o discurso em torno da BNCC envolve um contexto de disputas e desigualdades de forças e estratégias. Além disso, Frangella, Camões e Drummond (2021) indicam que, desde sua promulgação, as premissas da BNCC não cessaram a luta travada ao longo de sua produção. A significação da educação, portanto, permanece como um trabalho inconcluso, o qual envolve diferentes interfaces, desdobramentos e discursos que se constroem na tentativa de manter/subverter os sentidos postos com/na BNCC, assim como no campo curricular.

## **Níveis de normatividade: um olhar sobre a organização curricular para a Educação Infantil**

Dois documentos normativos de organização curricular constituem esta discussão: a Base Nacional Comum Curricular, produzida em 2017, e o Documento de Referência Curricular da Educação Infantil do estado de Mato Grosso, elaborado em 2018. O objetivo de uma Base Nacional é previsto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nas Diretrizes Curriculares de 2009 e 2013. Tais documentos indicam eixos éticos, políticos e estéticos que estruturam o currículo nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Diante disso, a BNCC é apresentada ao contexto educacional como uma conquista que estabelece direitos de aprendizagem considerados essenciais para todos os estudantes da Educação Básica (Brasil, 2017b). Sua efetivação é garantida por meio do regime de colaboração firmado no contexto nacional, o qual também é regulamentado por normativas específicas. Nesse sentido, a BNCC:

[...] é legitimada pelo pacto Interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/ 2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento (Brasil, 2017b, p. 20).

No que se refere à Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, o capítulo I projeta as aprendizagens essenciais que compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica. Tais aprendizagens são compreendidas como um direito ao desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 2017a).

Além desses aspectos normativos, os debates teóricos contribuem para que a BNCC seja tomada como um elemento de garantia. Isso ocorre porque muitas comunidades educacionais evocam a necessidade de repertórios ou conteúdos “salvacionistas” para a educação brasileira. Nesse contexto, Lopes e Macedo (2011) salientam a produção discursiva que associa escola ao desenvolvimento econômico do país, ressaltando, em múltiplos momentos, a crença na qualidade educacional como sinônimo de eficiência.

As autoras frisam, ainda, que a fé na escola como espaço de socialização dos sujeitos sugere delineamentos e respostas inspiradas na teoria curricular, especialmente na produzida nos Estados Unidos da América (Lopes; Macedo, 2011). Tais teorias são sustentadas pelo efficientismo social e pelo progressivismo. Para essas correntes, tanto a escola quanto o currículo se constituem em instrumentos de controle social, fundamentos pedagógicos que podem ser

identificados na BNCC. Destarte, o currículo está organizado pelas competências e pelo seu desenvolvimento,

[...] ao adotar esse enfoque, 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, 2017b, p. 13).

Na BNCC, o conceito de competência é entendido como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e, dessa forma, atribui-se uma função ativa ao sujeito cognoscente (Brasil, 2017b). Nesse aspecto, as habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), por serem passíveis de treinamento, compõem o sujeito competente, formado ainda por atitudes e valores, os quais possibilitam a resolução de demandas complexas da vida cotidiana. Trata-se, portanto, de um sujeito pragmático, cuja formação evidencia a dimensão emocional necessária ao exercício da cidadania, especialmente no contexto da inserção no mundo do trabalho.

Essa linguagem de controle pouco ou nada se relaciona com a organização curricular por campos de experiências, tampouco com os sentidos próprios da Educação Infantil. Esse distanciamento pode conduzir os docentes a equívocos no planejamento das práticas pedagógicas específicas dessa etapa da Educação Básica.

A estrutura da BNCC é vinculada aos fundamentos pedagógicos que explicitam as competências a serem desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica. Além disso, as formas de aprendizagem são representadas por códigos alfanuméricos, que funcionam como identificadores dos objetivos a serem constituídos em termos de metas e habilidades, inclusive na etapa da Educação Infantil.

Ademais, a organização do documento normativo/mandatário BNCC, no que se refere à Educação Infantil, está sistematizada em três pilares principais. O primeiro corresponde aos seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) (Brasil, 2017b); o segundo aos objetivos de aprendizagem são distribuídos em três grupos, de acordo com as faixas etárias (0 a 5 anos); e por fim, o terceiro, apresenta a organização por campos de experiências.

As formas de caracterização dessas experiências/campos de experiências, conforme

estabelecido pela BNCC, provêm das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Brasil, 2009 e 2013), e estão articulados aos objetivos de aprendizagem. Nesse contexto, as experiências são descritas como metas relacionadas às aprendizagens dos bebês (0 a 1 anos e 6 meses), das crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e das crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Essas aprendizagens, por sua vez, são organizadas segundo a classificação etária (Brasil, 2017b).

Os códigos alfanuméricos da BNCC são estruturados da seguinte forma: o primeiro par de letras identifica a etapa Educação Infantil; o primeiro par de números indica a faixa etária das crianças; o segundo par de letras refere-se aos campos de experiências; e o último par de números aponta a posição da habilidade na numeração sequencial (Brasil, 2017b). Tais códigos alfanuméricos e suas indicações para o currículo evidenciam, de maneira individualizada, as faixas etárias e os respectivos campos de experiências. No entanto, tensionam o entendimento acerca da implementação de habilidades, componentes curriculares e áreas de conhecimento, elementos característicos do Ensino Fundamental.

Destaca-se que a estruturação alfanumérica conduz a uma leitura equivocada sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil por campos de experiências. Nesse sentido, observa-se que o enviesamento ocorre, sobretudo, no último par de números, o qual indica a existência de habilidades e estratégias implícitas. Tais estratégias, entretanto, estão mais associadas à organização dos anos iniciais, especialmente no que se refere ao planejamento, às abordagens e às práticas de ensino estruturadas para a Educação Infantil.

A partir desse contexto de referência nacional e de um reordenamento da política curricular, com ênfase nos elementos supramencionados, a centralidade dos eixos e das especificidades da Educação Infantil perde sua hegemonia. Paralelamente, inicia-se o processo de mobilização pela implementação da BNCC nos diferentes estados, o que culmina em diversas ações voltadas à construção de documentos curriculares locais. Inicialmente, essas ações ocorrem no âmbito estadual e, posteriormente, são endereçadas aos municípios.

Considerando esses aspectos, um importante documento para as políticas estaduais de Mato Grosso foi a Lei Complementar nº 49/1998. Nos parágrafos I e II, essa legislação direciona a elaboração de políticas educacionais nos níveis da Educação Básica e do Ensino Superior, em articulação com órgãos públicos e privados que atuam na Educação Infantil (Mato Grosso, 1998).

Ademais, em Mato Grosso, o Parecer nº 001/2018-CEE/MT, aprovado em 28 de novembro de 2018, valida o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-

MT). Processo este chancelado pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE-MT), que constitui um:

[...] órgão colegiado de caráter normativo, consultivo, deliberativo e de assessoramento superior da Secretaria de Estado de Educação, é ele que no uso de suas atribuições legais, delibera e manifesta pela aprovação do que foi denominado Currículo de Referência para o território mato-grossense, previsto no artigo 33 da Lei Complementar nº 49/1998 (Mato Grosso, 2018a, p. 2).

Na análise dos documentos de referência curricular, são identificadas as projeções intencionadas, com vistas a problematizar os desdobramentos das políticas curriculares da Educação Infantil no estado de Mato Grosso. Embora essas políticas insistam em sentidos relacionados aos eixos (interações e brincadeiras), nota-se que, no processo de tradução da textualidade da BNCC, emerge um modo específico de planejar, didatizar e centralizar as experiências.

Destaca-se, ainda, sentidos que remetem a aproximações/entendimentos/expectativas relacionadas aos campos de experiências. Contudo, também identifica-se uma sinalização de antecipação da alfabetização na Educação Infantil. Esse movimento delinea concepções de aluno/criança, entre outros sentidos, os quais permitem compreender o complexo contexto de influências que operam sobre a política educacional.

No que tange ao DRC-MT, a noção de currículo sustentada no documento se contrapõe ao modelo tradicional de ensino-aprendizagem na infância, o qual privilegia conteúdos obrigatórios, disciplinas rígidas e atividades centradas em datas comemorativas. Aspectos que, quando oficializados em um documento estadual, representam avanços no campo da Educação Infantil. Entretanto, o referido documento propõe a organização dos campos de experiências a partir de objetivos educacionais, com o intuito de orientar e regular as ações de produção curricular nos municípios. Essa abordagem, ao priorizar a previsibilidade das experiências, tende, de certo modo, a promover sua padronização e artificialização das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, ainda que recontextualize e dispute significação de alguns direcionamentos da BNCC para a Educação Infantil, o DRC-MT produz um efeito “top-down”<sup>1</sup> em relação aos municípios, uma vez que centraliza e busca hegemonizar um caráter normatizador das experiências. Isso o aproxima, em muitos aspectos, das diretrizes estabelecidas para o Ensino Fundamental.

Como problematizado por Santos (2017), a política educacional, em diversos momentos

---

<sup>1</sup> *Top-down* se refere à equiparação da Educação como uma dinâmica de controle “cima para baixo”.

da história, recorre aos dispositivos da injuntividade para se fazer existir e se impor enquanto direito. No caso da BNCC, o ordenamento jurídico se manifesta quando o texto curricular evoca a lei como forma de legitimação. O mesmo ocorre com documentos que seguem a lógica do cascadeamento, cuja existência e manutenção dependem do respaldo conferido pela legislação.

Com base nessa perspectiva, há um fundamento jurídico subjacente ao trabalho com o DRC-MT e com os demais documentos produzidos no contexto local (municípios). Esse fundamento visa estabelecer uma hegemonia política, centrada nas políticas educacionais, mantendo, dessa maneira, a noção válida de cascadeamento.

A partir da análise do DRC-MT, depreende-se que a hegemonia pautada na demanda por qualidade na Educação Infantil está estruturada em torno da noção de planejamento. Elemento este considerado o principal garantidor da qualidade e, conseqüentemente, da efetivação dos direitos e dos objetivos de aprendizagem/desenvolvimento, como indicado para essa etapa de ensino.

O planejamento da Educação Infantil, na interpretação do DRC-MT, possibilita aos professores

[...] prospectarem avanços que visam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, por isso deve ser uma atividade contínua, na qual o professor seleciona experiências, elabora estratégias e instrumentos relacionados ao processo de acompanhamento, que identificam os avanços e as dificuldades individuais das crianças e de toda a turma (Mato Grosso, 2018b, p. 13).

Pensar e propor a experiência como prática de ensino sistematizada ainda reflete a influência das abordagens tradicionais de pedagogia, nas quais o adulto assume o controle e define previamente todas as propostas dirigidas à criança. Sob essa perspectiva, identifica-se uma contradição entre as concepções que fundamentam o documento curricular e a forma como, na prática, o currículo da Educação Infantil é organizado.

Ademais, relembramos as noções que a educação atual visa superar, mas que, reiteradamente, acabam por indicar. Isso ocorre quando se considera a criança como uma tábula rasa, atribuindo ao professor a responsabilidade de “selecionar” e estruturar as experiências tidas como válidas. Posteriormente, cabe a ele avaliar e mensurar a equidade das aprendizagens e o nível de desenvolvimento atingido, aspecto o qual reforça uma lógica que limita o protagonismo infantil e a valorização de saberes prévios.

De acordo com o DRC-MT, inevitavelmente, para legitimar as ações pedagógicas e garantir o protagonismo infantil, é primordial que o planejamento contemple estratégias que desafiem as crianças na descoberta e na produção do conhecimento sobre si mesmas e sobre o

mundo ao seu redor (Mato Grosso, 2018b). A criança, nesse processo, cria, fantasia, imagina e constrói, constituindo sua identidade por meio de diferentes linguagens.

O documento ora problematizado apresenta e sugere práticas, espaços, rotinas e diversidade de experiências. Entre os exemplos destacados estão as rodas de conversa, com diferentes propósitos e objetivos, e os “cantos”, que estimulam a criação, a expressão, a musicalidade, o teatro, a dramatização, o faz de conta e a literatura infantil.

No que tange à organização do tempo e do espaço, percebe-se que esta se baseia em princípios de regularidade, flexibilidade, diversidade e continuidade, os quais precedem a definição da rotina em creches e pré-escolas. Nesse âmbito, o DRC-MT evidencia o trabalho pedagógico a partir de contextos organizados de espaços e tempos para as crianças.

[...] o estado de Mato Grosso apoia-se na concepção de que espaço e tempo são indissociáveis, mediadores da aprendizagem e são para atender as necessidades infantis quais sejam: afetivas, cognitivas, biológicas e motoras. A organização do tempo e do espaço nas instituições educacionais matogrossenses precisa considerar a cultura local e proporcionar às crianças bem-estar, autonomia, interações, encantamento, curiosidade, experiências de narrativa, fruição da imaginação e da fantasia (Mato Grosso, 2018a, p. 17).

Apesar disso, são observados impasses e limitações no documento do Estado ao se referir à organização de tempos e espaços, que deveriam garantir oportunidades de aprendizagem às crianças. Ainda assim, o DRC-MT imprime orientações pertinentes às preocupações próprias da oferta da Educação Infantil. Indica-se, porém, que, ao tratar do espaço-tempo da criança, é fundamental focalizar os cotidianos e os saberes infantis, a partir da múltipla referencialidade das infâncias.

Outro aspecto delimitado no DRC-MT diz respeito à avaliação. No Estado de Mato Grosso, a avaliação é de caráter processual e não classificatório. Em relação a isso, a abordagem da temática está mais relacionada aos desencontros de sentido que a avaliação na Educação Infantil assume.

Percebe-se que essa orientação sobre a documentação do desenvolvimento singular de cada criança decorre do contexto de produção de relatórios individuais. Todavia, tais relatórios, em grande parte, pouco delineiam o desenvolvimento das crianças, limitando-se a apresentar, de modo superficial, as dificuldades notadas no desenvolvimento infantil, nas dimensões cognitiva, afetiva e motora.

Nesse sentido, a avaliação por meio de relatório individual, no contexto da política educacional de Mato Grosso anterior à BNCC, apresenta inúmeras falhas conceituais e

organizativas. Essas limitações indicam a necessidade de disposição do Estado para corrigi-las. Assim, no DRC-MT, a avaliação por meio de relatórios descritivos, precisa demonstrar

[...] atenção às relações das crianças no grupo e em suas aprendizagens individuais. Alerta-se que os registros e pareceres com roteiros padronizados, que discorrem as mesmas situações sobre diferentes crianças, desconSIDERAM suas individualidades e processos (Mato Grosso, 2018b, p. 19).

Outrossim, o processo de avaliação na Educação Infantil ocorre por meio de observações e registros. Elementos que constituem a documentação de um processo contínuo e formativo, focado nas aprendizagens, nas interações e nas brincadeiras, a fim de valorizar cada criança em suas potencialidades.

O DRC-MT aborda, ainda, o processo de transição como um aspecto relevante. Este é entendido como algo diverso a

[...] uma simples transferência de ritos e propostas da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, até mesmo porque existem especificidades a serem consideradas. As unidades educativas que atendem esta etapa, precisam assumir a perspectiva de um currículo voltado para a continuidade entre os níveis de ensino – Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo como ênfase o aprofundamento das aprendizagens iniciadas na Educação Infantil (Mato Grosso, 2018b, p. 20-21).

Quando a criança possui acesso a novas vivências e rotinas, ela transcende diferentes etapas de interação, socialização e desenvolvimento. Nessa perspectiva, desde o nascimento, a criança passa por diversas transições e mudanças ao longo de seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, a parceria com as famílias se apresenta como uma extensão das problemáticas que envolvem a transição entre as etapas. Nesse aspecto, o documento destaca:

[...] para muitas crianças Mato-Grossenses as instituições de Educação Infantil assumem a responsabilidade de proporcionar um contexto de cuidados e de educação, nas quais as famílias depositam grande expectativa em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento de seus filhos e filhas. Com o objetivo de enriquecer as experiências cotidianas das crianças, é preciso ações e projetos de integração entre famílias e instituições educacionais. Essa parceria certamente promove vínculos que favorecem um clima de respeito mútuo, de confiabilidade e de trabalho colaborativo, fundamental para o sucesso educacional da criança. Pais, responsáveis e educadores necessitam ser grandes parceiros na caminhada da formação educacional do ser humano, pois tais relações colaboram na identificação da cultura popular da criança e de sua família (Mato Grosso, 2018b, p. 21).

Considerando os aspectos mencionados, os campos de experiências na organização curricular da Educação Infantil mato-grossense são representados como elementos centrais para

a produção de saberes infantis. Cada campo de experiência, em sua especificidade, está diretamente relacionado a propostas de planejamento nos espaços educativos. Os campos abrangem as dimensões: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Além disso, os campos de experiências, integralmente considerados no DRC-MT em convergência com a BNCC, articulam-se com os objetivos e os direitos de aprendizagem. Tais objetivos são apresentados por meio de possibilidades (exemplos) de experiências, que oferecem sugestões práticas para cada campo e abrangem, de maneira ampla, o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos. Com isso, o documento orienta, de forma homogeneizadora, tanto o trabalho do professor da Educação Infantil quanto a centralização do planejamento e das práticas pedagógicas.

### **Pensando os campos de experiências**

Os campos de experiências, na concepção da BNCC, integram o arranjo curricular instituído (Brasil, 2017b). Esse arranjo se caracteriza por tensionar um modelo sistematizado de ensino, no qual a intencionalidade pedagógica se contrapõe ao que os campos de experiências, ou as próprias experiências, têm a dizer sobre o cotidiano das infâncias. Ademais, evidencia-se a possibilidade de aprender com as crianças, vivenciando experiências que tornam o cotidiano infantil em um espaço de potencialidades.

Diante da normatividade organizada pela BNCC, nota-se que a proposição dos campos de experiências expõe uma estrutura composta por sequências esquematizadas e organizadas. Estrutura esta que sinaliza um contexto de influência exercido pelo Ensino Fundamental e indica um sentido de antecipação das aprendizagens relacionadas à “alfabetização”. Como consequência, surgem formas de ensino pautadas em discursos regulados e metodizados, direcionadas a um padrão que se mostra contrário à lógica da infância.

Na sequência, o Quadro 1 apresenta os resultados que evidenciam como os campos de experiências aparecem nos documentos normativos propostos para a Educação Infantil a partir da lógica de cascadeamento.

**Quadro 1** - Os campos de experiências BNCC x DRC/MT da Educação Infantil.

<b>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017)</b>	<b>DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR DO ESTADO DE MATO GROSSO (2018)</b>
Termo “aluno” para referir-se à “criança” da Educação Infantil.	Opção pelo termo criança. Sujeitos da política (professores de outras áreas de conhecimento) que atuaram na construção/escrita dos documentos.
Conteúdos “objetivos de aprendizagens” pré-estabelecidos e pré-determinados.	Referências do Ensino Fundamental para a Educação Infantil
Divisão de “Campos de Experiências”	Indicação à produção do planejamento por Sequência Didática na Educação Infantil.
Comunidades epistêmicas/ sujeitos da política - foco na autoridade jurídica	Seleção das experiências e estratégias antecipadas para o planejamento. Foco na prática
A relação da composição discursiva no dever/cumprir às intencionalidades pedagógicas associadas aos direitos de aprendizagens	Discurso jurídico sobre o dever/ensinar, relacionados aos direitos de aprendizagens
Competências/habilidades a serem atingidas para cada idade específica (objetivos de aprendizagens).	Projeções de experiências que equiparam experiências a conteúdos selecionados para o docente da Educação Infantil desenvolver em sua prática, perfil do professor em relação à prática pedagógica.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Brasil (2017b) e Mato Grosso (2018b).

Tanto a BNCC quanto o DRC-MT tentam indicar um padrão curricular unificado. A BNCC funciona como uma organização direcionada aos estados brasileiros e ao Distrito Federal, enquanto o DRC-MT, voltado à Educação Infantil, direciona sentidos para a organização curricular por experiências dos 141<sup>2</sup> municípios que compõem o estado de Mato Grosso.

Nesta discussão, entende-se experiência conforme defendida por Frangella; Camões e Drummond (2021), com base nos estudos de Derrida<sup>3</sup> (2010). A experiência é lida como acontecimento. Trata-se de uma produção negociada na/com diferença, movida pela singularidade e não pela preditividade. Tal perspectiva confronta a definição apriorística observada no documento.

[...] em termos desconstrutivos, a noção de experiência evidencia a impossibilidade de acesso a realidade das coisas, aproximando-se de uma ideia de não-experiência ou experiência impossível, pois a coisa mesma sempre escapa. A infância é vista como uma experiência transcendental do espaço, do tempo e da linguagem. A ideia de experiência em Derrida concebida a partir de uma perspectiva de fluidez nos permite articular tal perspectiva àquelas que tem ancorado a concepção de currículo que defendemos: como produção, contingencial e provisória (Frangella; Camões; Drummond, 2021, p. 8).

<sup>2</sup> Atualmente, Mato Grosso possui 142 municípios. O novo Município se chama Boa Esperança do Norte, criado em 6 de outubro de 2023.

<sup>3</sup> Rita Frangella traz a conceituação de experiência em Derrida. Os documentos analisados, em sua maioria, trazem a noção de experiência a partir das discussões de Jorge Larrosa, sem, contudo, renunciar à noção de controle e planejamento de experiências.

A BNCC enfatiza que o trabalho docente com as crianças da Educação Infantil consiste em refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e das interações (Brasil, 2017b). Tais ações, conforme o documento, precisam garantir a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Todavia, o currículo projetado pela BNCC sinaliza uma organização e uma ideia de “campos” de forma individualizada e apriorística (Brasil, 2017b). Essa proposta traz intencionalidades pedagógicas que colocam os professores da Educação Infantil em uma posição de aplicadores do que foi previamente estabelecido em cada campo de experiência e em seus respectivos objetivos de aprendizagem.

Os discursos que evidenciam a valorização do currículo visam fomentar a aprendizagem e a qualidade da Educação Infantil. Nesse contexto, direciona-se um dever de saber/aprender, que se torna performativo e recai, em especial, sobre o docente dessa etapa. Ademais, os termos “avaliação”, “autonomia” e “competência” são frequentemente utilizados com o intuito de orientar a busca por resultados, erros e acertos. Elementos estes que atuam tanto no direcionamento da Educação Básica quanto na construção das experiências curriculares, em âmbitos nacional e local.

Na visão de Frangella (2020), há um processo de aligeiramento e superficialização que faz com que a igualdade seja tomada como equidade. No entanto, essa equiparação ocorre sem considerar que o conceito de equidade demanda diferenciação, e não mera uniformização.

Os direitos de aprendizagem previstos na BNCC, conforme problematizados por Frangella (2020), promovem a ideia de unificação e ordenamento curricular. Tal perspectiva reforça o controle, ideia referendada pela política educacional, e sinaliza uma ambivalência entre os discursos predominantes e a prática pedagógica voltada às infâncias no Brasil.

Para fins de interpretação da política, consideram-se os efeitos ambivalentes de articulações que realinham diferentes relações de poder. Articulações que, ao exercerem autoridade, criam diferenciações e discriminações que produzem, como efeito, um exterior constitutivo recusado — isto é, a falta de qualidade ou a crise na/da educação. Essa recusa evidencia um excesso e, paradoxalmente, engendra um processo de constituição de um referente unitário, compreendido como “essencial para preservar a autoridade como efeito mimético imediato” (Bhabha, 2013, p. 185).

A esse respeito, Frangella, Camões e Drummond (2021) salientam que a criação de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil, em um contexto marcado por transformações legais e disputas políticas, ocorre por meio do tensionamento e da negociação entre as diferentes

experiências. Processo que tende a centralizar o currículo nos conhecimentos e nas culturas.

No tocante ao projeto educativo, segundo Lopes (2018, p. 147), este:

[...] só se coaduna com a mudança social se o julgamento sobre ‘o que somos de melhor’ estiver sempre aberto a contestação. Pressupor normas que estabeleçam de uma vez por todas qual o melhor projeto educativo, qual o melhor conhecimento, as melhores atividades na escola, os valores válidos, o melhor currículo, o melhor porvir pode facilmente se inserir na lógica autoritária de decidir no lugar do outro.

Considerando os processos de avaliação endereçados a esse contexto de controle do porvir, Queiroz e Frangella (2023) enfatizam que, ainda que não haja retenção, os conhecimentos previamente selecionados como essenciais para a aprendizagem parecem ter a intenção de definir não apenas o que pode ser denominado currículo, mas os sentidos pertinentes à avaliação, esquivando-se da sua intencionalidade formativa. Isso se deve ao fato de que tais processos passam a se orientar por competências, vistas como elementos de garantia às crianças pequenas num certo tempo. Dessa forma, constrói-se um sentido de qualidade pautado, sobretudo, nas competências relativas ao que se ensina e ao momento em que se ensina.

## Considerações finais

Após o estudo e a interpretação das políticas curriculares focalizadas neste trabalho, sinaliza-se que as questões pautadas na organização curricular brasileira, decorrentes da BNCC, fragilizam o currículo da Educação Infantil. Isso ocorre porque tais questões causam um problema de fragmentação por campos de experiências, semelhante à divisão por áreas do conhecimento. Além disso, sugerem a possibilidade de controle sobre as experiências que promovem o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, a divisão em campos de experiências, ao se assemelhar à separação por áreas de saber/conhecimento, favorece o equívoco. Essa interpretação induz à ideia de que a organização curricular da Educação Infantil necessita ocorrer por meio da fragmentação disciplinar e da execução de planejamentos voltados a cada objetivo/habilidade a ser desenvolvido(a) no contexto da Infância.

Tal equívoco promove a exclusão das intencionalidades próprias da Educação Infantil. Em consequência, direciona ênfase à estruturação do trabalho pedagógico com base em materiais didáticos utilizados em creches e pré-escolas. Esse movimento reforça o discurso de domínio das tradições curriculares e das áreas de conhecimento, além de consolidar uma

organização curricular pautada por calendários.

Diante disso, são necessárias estratégias de enfrentamento aos discursos de controle e regulação das experiências, especialmente daqueles que preconizam a antecipação das aprendizagens na Educação Infantil, em especial, para crianças de 0 a 5 anos. Desse modo, destaca-se a relevância de direcionar o olhar para o cotidiano da infância, compreendendo o acontecimento e o que emerge das próprias crianças. Tal fato implica, em suma, interpelar o adulto enquanto sujeito mais experimentado na cultura, de modo a reconhecer nas interações a potência educativa.

### Referências

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávilla; Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=2298&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=). Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. versão. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso: em 19 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 set. 2024.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. O povo de Geografia e a política de currículo: tradução e originalidade. **Periferia**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 103-116, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/17253> Acesso em: 21 jul. 2024.

DERRIDA, Jacques. **Força de Lei**: o fundamento místico da autoridade. Tradução de Leyla Perrone Moisés. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Ribeiro Casemiro. Sentidos da Prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.], v. 9,

n. 2, p. 79-99, 2009. Disponível em:

<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2009/vol9/no2/5.pdf> . Acesso em: 8 set. 2024.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “Muitos como um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e75647, 2020. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/er/a/HGLQSkbzf9N3RktVzy6GMR/?format=html&lang=pt> Acesso em 27 jul. 2024.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. O que se disputa na/com a base nacional comum curricular? **Revista Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57084> Acesso em: 22 jul. 2024.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Produções curriculares e educação infantil – apostas ou garantias? **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 59, p. 1-19, e13657, 20 dez de 2021. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-92782021000400108&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782021000400108&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 jul. 2024.

GOODSON, Ivor Frederick. **Aprendizagem, currículo e política de vida: obras selecionadas de Ivor Frederick Goodson**. Tradução: Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis: Vozes, 2020.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Maria Aparecida da Silva e DOURADO, Laura Ferreira. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998**. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 1º out. 1998. Disponível em: Legislação MT. <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-complementar-n-49-1998-mato-grosso-dispoe-sobre-a-instituicao-do-sistema-de-ensino-de-mato-grosso-e-da-outras-providenciasem>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. Secretaria de Estado de Educação. **Parecer nº 001, 30 de novembro de 2018**. Parecer orientativo conjunto do Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense – etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Cuiabá/MT, 28 nov. 2018a.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório da Consulta Pública e Construção da Versão Final - Currículo de Referência Curricular para Território Mato Grossense**, 2018b. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-ensinofundamental/relat%C3%B3rio-da-consulta-p%C3%BAblica?authuser=0>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, [S. l.], n. 45, p. 265-290, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/mmVyKFKNVmRHmPYxB5PHsPR/?format=html&lang=pt>  
Acesso em: 5 ago. 2024.

QUEIROZ, Isabele; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Ideias para Adiar o Fim das Infâncias: currículo, alfabetização e avaliação na educação infantil. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 23, e1136, 2023. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1136.pdf> Acesso em: 22 ago. 2024.

SANTOS, Geniana dos. **O meu aluno não lê: sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura**. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:

[https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10428/1/Tese\\_Geniana%20dos%20Santos.pdf](https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10428/1/Tese_Geniana%20dos%20Santos.pdf)  
Acesso em: 14 ago. 2024.

SANTOS, Geniana dos. Processos de ressignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso. **Roteiro**. Joaçaba, v. 46, e23803, jan. 2021. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217760592021000102011&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217760592021000102011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 jul. 2024.

#### **SOBRE O/AS AUTOR/AS**

**Larissa Carvalho Costa**. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora da Educação Infantil no município de Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9982097224647126>

**Maria Gabriela Ferreira Pereira**. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6730451516181428>

**Geniana dos Santos**. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente na Universidade Federal de Mato Grosso. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2550888945457523>

#### **Como citar:**

COSTA, Larissa Carvalho; PEREIRA, Maria Gabriela Ferreira; SANTOS, Geniana. NORMATIVIDADE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a BNCC e o Documento de Referência de Mato Grosso. **Revista Espaço Currículo**. v. 18, n. 3, e71612, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i3.71612